

Aprendiendo y comprendiendo desde el cortometraje

Laura Milena Franco Gil

Propuesta de innovación pedagógica para optar por el título de Licenciada en español y lenguas
extranjeras con énfasis en inglés y francés

Asesora:

Luz Carolina Pardo Cantor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Departamento De Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Bogotá D.C.

2022

Página de aceptación

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C., _____ de 2022

Resumen

El presente trabajo es una propuesta de innovación pedagógica que busca potenciar la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo escolar vinculando como herramienta pedagógica el cortometraje. Para ello, tras una revisión de documentos teóricos, trabajos investigativos precedentes y unas primeras observaciones a estudiantes de grado primero se identificaron algunas prácticas alrededor del proceso de comprensión lectora. De ahí, surge esta propuesta basada en el enfoque de la enseñanza para la comprensión establecido por Perkins, en diálogo con los postulados de Tina Blythe, y sus colaboradores, al igual que, los aportes de Alida Acosta hacia y frente a este enfoque, teniendo como artefacto de interacción la página web denominada *leyendo cortos*, la cual presenta una secuencia didáctica donde se toman en cuenta los planteamientos de Cassany, Pérez Abril y Solé en relación con el proceso de lectura y sus niveles de comprensión.

Palabras claves: comprensión de lectura, primer ciclo escolar, enfoque enseñanza para la comprensión, texto multimodal, cortometraje, innovación.

Abstract

This work is a pedagogical innovation proposal that seeks to enhance reading comprehension in first cycle students by using short films as a pedagogical tool. For this purpose, after a review of theoretical documents, previous research work and some initial observations of first grade students, some practices were identified around the reading comprehension process. From there, this proposal arises based on teaching for understanding approach established by Perkins, in dialogue with the postulates of Tina Blythe and her collaborators, as well as the contributions of Alida Acosta towards and in front of this approach, having as interaction mechanism the web page called *leyendo cortos*, which presents a didactic sequence where the statements of Cassany, Pérez Abril and Solé are taken into account in relation to the reading process and its levels of comprehension.

Keywords: reading comprehension, first cycle, teaching for understanding, multimodal text, short films, innovation.

Tabla de contenido

| | | |
|----------|--|----|
| 1. | Planteamiento de la propuesta..... | 1 |
| 1.1. | Contextualización | 1 |
| 1.2. | Formulación y delimitación..... | 3 |
| 1.3. | Caracterización población objetivo | 5 |
| 1.4. | Justificación..... | 9 |
| 1.5. | Pregunta orientadora..... | 11 |
| 1.6. | Objetivos..... | 11 |
| 1.6.1. | Objetivo general..... | 11 |
| 1.6.2. | Objetivos específicos | 11 |
| 2. | Contexto conceptual..... | 12 |
| 2.1. | Antecedentes..... | 12 |
| 2.2. | Marco conceptual | 17 |
| 2.2.1. | Comprensión lectora | 17 |
| 2.2.2. | Niveles de comprensión lectora | 19 |
| 2.2.2.1. | Nivel de lectura literal..... | 19 |
| 2.2.2.2. | Nivel de lectura inferencial | 20 |
| 2.2.2.3. | Nivel de lectura crítico intertextual..... | 21 |
| 2.2.3. | Texto multimodal..... | 23 |
| 2.2.3.1. | El cortometraje como texto multimodal..... | 24 |
| 2.2.3.2. | El cortometraje como herramienta pedagógica..... | 25 |
| 3. | Diseño metodológico..... | 27 |
| 3.1. | Enfoque de innovación pedagógica..... | 27 |
| 3.2. | Procedimientos e instrumentos | 30 |
| 3.3. | Matriz categorial..... | 32 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.4. | Enfoque pedagógico y didáctico..... | 33 |
| 3.4.1. | Enseñanza para la comprensión..... | 33 |
| 3.4.2. | Secuencia didáctica..... | 35 |
| 3.5. | Consideraciones éticas..... | 37 |
| 3.6. | Limitaciones de la propuesta..... | 37 |
| 4. | Innovación pedagógica y didáctica..... | 39 |
| 4.1. | Fases de la secuencia didáctica..... | 39 |
| 4.1.1. | Fase 1: “Explorando: valores con mi entorno”..... | 40 |
| 4.1.2. | Fase 2: “Comprendiendo: valores para el buen vivir”..... | 40 |
| 4.1.3. | Fase 3: “Reflexionando: valores que me identifican”..... | 41 |
| 4.2. | Matriz secuencia didáctica..... | 42 |
| 4.3. | Artefacto innovador..... | 47 |
| 4.4. | Aporte innovador..... | 56 |
| 4.5. | Resultados de implementación..... | 56 |
| 5. | Conclusiones..... | 62 |
| 6. | Referencias..... | 66 |
| 7. | Anexos..... | 70 |
| | Anexo 1: diario de campo sesión de observación..... | 70 |
| | Anexo 2: diario de campo sesión de observación..... | 71 |
| | Anexo 3: fragmentos del diario de campo, intervención pedagógica..... | 73 |
| | Anexo 4: Instrumento de validez..... | 76 |
| | Anexo 5: diario de campo sesión uno, implementación de la propuesta..... | 79 |
| | Anexo 6: diario de campo sesión dos, implementación de la propuesta..... | 82 |
| | Anexo 7: diario de campo sesión tres, implementación de la propuesta..... | 85 |
| | Anexo 8: diario de campo sesión cuatro (seis), implementación de la propuesta..... | 88 |

1. Planteamiento de la propuesta

1.1.Contextualización

La comprensión lectora se constituye como un proceso fundamental dentro del desarrollo intelectual y comunicativo del ser humano, incidiendo directamente en su vida y formación, pues a través de esta se ejecutan diversas tareas que conllevan el aprendizaje, reflexión, interpretación, construcción de nuevos saberes y conocimientos. Además, en la actualidad existe una diversidad y multiplicidad de textos que requieren ser comprendidos, convirtiéndose en instrumentos desde los cuales el ser humano construye referentes para entender su realidad y desenvolverse en su entorno. Como menciona Cassany (2009) “la comprensión es solo un paso intermedio para pasar luego a escribir, a hablar, a ejecutar otras tareas” (p. 67), debido a que, la comprensión es el camino para fomentar habilidades que permiten la comunicación con otros, la transformación de conocimientos previos, la interpretación de la realidad y la participación en sociedad.

Además, partiendo de la idea de que “leer es comprender” (Cassany, 2006, p. 21) y del papel que la comprensión tiene en la lectura, esta se debe concebir como un proceso que se da en distintos niveles, según Pérez (2003), una lectura literal donde el sujeto “explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto” (p. 40), es decir, la identificación de elementos explícitos que no son variables; una lectura inferencial en la cual el lector “explora la posibilidad de realizar inferencias” (p. 41), en otras palabras recuperar los implícitos y connotaciones a través de las asociaciones dadas entre enunciados o la totalidad misma del texto; y una lectura en un nivel crítico intertextual, donde el individuo reconoce la intención del texto leído, las voces presentes en este, y manifiesta juicios sobre el mismo, en acuerdo o desacuerdo, además de “establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros” (p. 42).

Por esto, desde el ámbito educativo la comprensión lectora debe considerarse como un proceso que permita a los estudiantes analizar, interpretar, entender información que lo rodea, y establecer conexiones de dicha información con nuevos conocimientos desde la diversidad de textos que hoy en día existen. No obstante, al realizar unas primeras observaciones en torno a las dinámicas de clase en el grado primero del Colegio Domingo Faustino Sarmiento, puede evidenciarse que las prácticas de lectura se centran en una lectura en voz alta de textos narrativos, luego la formulación de pregunta- respuesta desde un nivel literal de la comprensión del texto y posteriormente el ejercicio es complementado con la realización de un dibujo por parte de cada niño acerca del texto leído (ver anexo 1). Adicional a ello, se observa que el proceso de comprensión de lectura es parcial, puesto que hay una carencia de actividades y estrategias, no se tiene presente los tres niveles de comprensión ni los momentos antes, durante y después de lectura (ver anexo 2).

Por otro lado, en investigaciones precedentes encaminadas al desarrollo y/o fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado primero y segundo de básica primaria parecen centrarse en el uso de textos específicos narrativos (cuentos) como herramientas pedagógicas y didácticas, mientras que otras pocas incluyen otra clase de textos multimodales o con nuevos formatos (libros álbum y/o canciones) apuntando a que las diversas prácticas de lectura exploren la variedad textual, discursiva e incluso de temas, en diferentes soportes físicos y digitales (Pérez & Roa, 2010). Aun así, se considera necesario vincular otros textos asociados a nuevos modos de lectura que se hacen más frecuentes por el avance tecnológico, y desde los cuales se puede adelantar dinámicas en pro de la comprensión lectora despertando el interés en los sujetos y generando aprendizajes significativos.

1.2. Formulación y delimitación

El propósito de esta propuesta es potenciar la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo escolar, porque allí se sientan las bases para el desarrollo de habilidades cognoscitivas y comunicativas relacionadas no solo con este proceso sino con otros que necesitará a lo largo de su escolaridad. Al respecto el documento de los Estándares Básicos de competencia en lenguaje desde el Ministerio de Educación Nacional señala que este proceso “posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, (...) interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social” (MEN, 2006, p. 21), por lo que es válido pensar y considerar posibilidades en interés al enriquecimiento alrededor de prácticas vinculadas con la comprensión lectora en esta primera etapa escolar.

Además, los Estándares del Lenguaje determinan como enunciado identificador desde el factor de comprensión e interpretación textual que para el primer ciclo escolar el estudiante comprenda “textos que tienen diferentes formatos y finalidades” (p. 32). Para ello, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) precisan que en este grado “se debe posibilitar que los estudiantes accedan a textos orales, escritos y multimodales, pues la comprensión de esta variedad de textos supone asimilar la información que contienen, ser capaz de dar cuenta de ella y de los posibles propósitos comunicativos que la acompañan” (MEN, 2017, p. 14). Sin embargo, algunas actividades y dinámicas de evaluación que se dan externa e internamente en torno a la comprensión lectora no evidencian los resultados esperados o no cumplen con los propósitos centrales a largo plazo e inmediatos.

En primera instancia, y de acuerdo con los resultados históricos de las pruebas Saber 3° en lenguaje, para el año 2017 de 500 puntos posibles, el promedio fue de 310 puntos; y en

relación con los niveles de desempeño, más del 50% de estudiantes quedaron ubicados en los niveles mínimo e insuficiente, el 27% se situaron en nivel satisfactorio y el 19% quedaron en nivel avanzado (ICFES, 2018, p. 23), lo que indica que más de la mitad de los estudiantes evaluados presentan dificultades para alcanzar un buen desempeño. En esta perspectiva, es posible optar por una propuesta pedagógica novedosa que permita a los estudiantes desarrollar capacidades, habilidades que potencien la comprensión lectora desde el primer ciclo escolar, teniendo en cuenta, además, que en las pruebas actuales se evalúa “la competencia comunicativa en lectura, en tres procesos básicos de la comprensión de un texto: literal, inferencial y crítico” (ICFES, 2021, p. 37).

En segunda instancia, hay que tener en cuenta el panorama de comprensión lectora observado durante las sesiones registradas en los diarios de campo, puesto que en las clases de lengua castellana las prácticas de lectura se centran en el uso cotidiano de textos de literatura, apreciando obras y autores de mayor relevancia dentro del ámbito literario que en muchas ocasiones los estudiantes deben contemplar durante el periodo escolar, (ver anexo 1 y 2). Además, donde se evidencia el desinterés, la falta de motivación, una mínima participación y poca comprensión por parte de los estudiantes, pues dichos textos resultan anacrónicos, alejados de los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde una misma perspectiva de observación, se evidencia que al ser textos leídos por la docente algunos estudiantes responden correctamente a preguntas de tipo literal de manera oral, mientras que otros estudiantes pierden fácilmente la atención, por lo que no logran un nivel adecuado de comprensión de lectura literal. Asimismo, no se explora ni usa otros recursos desde los cuales se promuevan espacios donde alcancen los niveles de comprensión de lectura de textos limitando la posibilidad de favorecer en los estudiantes procesos de formación y aprendizaje.

Por otro lado, desde algunas actividades de comprensión alrededor de otro tipo de textos se observa que la mayoría de las estudiantes presentan un nivel literal de comprensión aceptable, pues los elementos iconográficos facilitan a los niños entender elementos fundamentales del texto. También, se identifica que algunos niños son capaces de establecer algunas relaciones desde lo que visualizan teniendo como referencia la imagen, aunque es necesario que la docente los guíe y oriente en esa construcción mediante la formulación de preguntas (ver anexo 3). De la misma manera, se puede apreciar que algunos estudiantes presentan dificultades desde los niveles inferencial y crítico, puesto que en ciertos casos no hay coherencia en sus respuestas con lo que se pregunta debido a sus bajos niveles de atención, y en otras ocasiones, sus puntos de vista se limitan a dar valoraciones como “me gusto”, “que bonito” sin atreverse a explicar el por qué o ir más allá.

Es así como surge la necesidad de una propuesta que proponga estrategias entendiendo la comprensión como proceso, que viabilice nuevos horizontes desde la vinculación de textos que circulan en el medio actual, cultural y social. Igualmente, permita a los estudiantes superar las dificultades que presentan en su desarrollo formativo, y posibilite a los niños entender la lectura como una forma de expresión; un medio para la comprensión, interpretación, comunicación y placer.

1.3. Caracterización población objetivo

La población para esta propuesta de innovación educativa corresponde a niños entre las edades de seis a ocho años cursando grado primero de básica primaria, parte del primer ciclo de escolaridad del sistema educativo colombiano (Pérez & Roa, 2010, p.8). En este marco, a continuación, se enuncian algunos rasgos que describen y caracterizan la población objetivo desde las dimensiones cognitiva, comunicativa, emocional y social del desarrollo humano.

Con referencia a la *dimensión cognitiva*, desde una clasificación planteada por Papalia & Martorell en relación con el ciclo vital y el enfoque piagetiano, la población objetivo entra a formar parte de la niñez temprana y se inscribe en la etapa preoperacional, caracterizándose “por la generalización del pensamiento simbólico: el lenguaje” (2015, p. 207). Es decir, hay un mayor manejo del lenguaje simbólico porque se ha pasado por la subetapa de función simbólica donde se ha atribuido una acepción a las representaciones mentales según el contexto en el que se ha desenvuelto el sujeto. Lo anterior se contempla en el primer grado en la medida que los estudiantes utilizan palabras e imágenes mentales para manifestar su comprensión acerca de su realidad de forma oral o escrita, a su vez desde la curiosidad y formulación de preguntas (ver anexo 2), los niños muestran un interés por comprender el significado de palabras, cosas, imágenes y objetos.

Por otro parte, en esta etapa “los niños incrementan sus niveles de atención, así como la rapidez y la eficiencia con que procesan la información, y empiezan a formar recuerdos de larga duración” (Papalia & Martorell, 2015, p. 215), procesos cognoscitivos que se despliegan en este periodo de la infancia donde el sujeto avanza en el desarrollo de la conciencia fonológica, para luego realizar un reconocimiento y comprensión de la palabra. Si bien en la población observada, se identifica que los niños presentan un tiempo de atención muy corto debido a que se distraen fácilmente con otra actividad de índole no académica, afectando no solo el cumplimiento y seguimiento de instrucciones sino sus procesos comprensivos (ver anexo 3). Es en esta etapa donde los niños continúan con el desarrollo y fortalecimiento de habilidades vinculadas a la atención y agilidad para dar paso a otros procesos cognitivos afines a la lectura como reconocer, identificar, pensar, percibir y así comprender el mundo.

En lo que respecta a la *dimensión comunicativa*, los niños de estas edades desarrollan y amplían su vocabulario de manera notable, según Papalia & Martorell (2015) “sus oraciones son más largas y complicadas; usan más conjunciones, preposiciones y artículos; emplean oraciones compuestas y complejas” (p. 222). Por lo que los sujetos son capaces de “contar la trama de un libro corto, una película o un programa de televisión” (p. 280), al igual que manifestar lo que visualizan a su alrededor y expresar de forma oral sus estados de ánimo, emociones y sentimientos. Esto se evidencia en la población observada objetivo en la forma que manifiestan sus ideas y opiniones empleando oraciones no tan extensas para dar cuenta de su comprensión y hacerse entender, pero que a veces requieren que sean suscitadas a través de discusiones dirigidas y el planteamiento de preguntas por parte de la docente (ver anexo 3).

Además, estas autoras señalan que los niños en esta etapa aún no dominan algunos aspectos del lenguaje, procesos específicos al aprendizaje de la escritura y lectura, por ejemplo, en la población observada se evidencia que la mayoría de los niños presentan dificultades en los movimientos necesarios para la escritura frente al manejo del lápiz tal como obstáculos en la fluidez lectora pues no han desarrollado en su totalidad la conciencia fonológica (ver anexos 2 y 3). En este sentido, en la escuela es necesario forjar los procesos de alfabetización para que el estudiante supere las dificultades y sea capaz de desenvolverse autónoma y eficazmente en situaciones cotidianas, sociales, culturales que requieren procesos de comprensión y expresión.

En relación con la *dimensión emocional*, los niños se caracterizan por superar el egocentrismo y comprenden la existencia de otras perspectivas y visiones, pues “advirtieron que dos personas que ven y escuchan la misma cosa pueden interpretarla de manera diferente” (Papalia & Martorell, 2015, p. 213, citando a Pillow & Henrichon). Esto permite que en las relaciones dadas en el ámbito familiar y social se presenten manifestaciones de empatía,

cooperación y comunicación con sus pares y otros sujetos con los que interactúa, así mismo, contribuye en entender la pluralidad de sentidos que se le puede atribuir a un texto en la práctica de la comprensión lectora al reconocer que tienen ideas, pensamientos, opiniones, puntos de vista similares y/o contrarios (ver anexo 3).

Desde la *dimensión social*, los niños se identifican porque su círculo social se amplía aún más, no solo se mueven en el ámbito familiar, sino también en el escolar, donde entra en interacción con nuevos sujetos. Estos ámbitos-contextos presentan una gran influencia en la vida del niño, puesto que en ese marco de interacciones sociales los sujetos aprenden “a comunicarse, comprenden las normas de conducta, van asimilando y adquiriendo valores” (Gallardo, 2006-07, p. 144). Además, esa entrada al medio escolar proporciona al niño nuevos modelos de conducta y le ofrece situaciones para experimentar otro tipo de relaciones afectivas y sociales, lo que “permite consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo socio personal” (p. 144).

Por ende, una propuesta de aprendizaje que posibilite el desarrollo en los estudiantes de capacidades mentales e intelectuales relacionadas con la memoria, agilidad, percepción en beneficio del proceso de comprensión lectora permitirá estimular y potenciar no solo las habilidades cognitivas sino también lingüísticas, comunicativas y afectivas. Asimismo, donde se consideren diversas actividades alrededor de la lectura y desde la primera infancia mediante las cuales los estudiantes entiendan su relevancia en la cotidianidad, incrementen su vocabulario, expresen sus ideas de manera amplia y respetuosa, reconozcan la diversidad de pensamientos, y también existan procesos de interacción y reflexión, siendo puerta de entrada para la comprensión, interpretación de los hechos que vive y descubre, así como la comprensión y comunicación en sociedad.

1.4. Justificación

El desarrollo de la comprensión lectora en niños resulta fundamental no solo para obtener un buen desempeño a nivel escolar, sino que contribuye a la formación de competencias que necesitará a lo largo de la vida permitiéndole ser un sujeto activo participe en sociedad con autonomía en la interpretación y comprensión de su realidad. Por lo tanto, promover dinámicas alrededor de la lectura comprensiva se constituye en una de las actividades importantes en la primera etapa de escolaridad de los estudiantes.

Es así como algunas investigaciones ponen de manifiesto una preocupación frente a los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes evidenciando dificultades en el proceso lector. Por ello, surge la necesidad de proponer acciones pedagógicas y didácticas que permitan potenciar y optimizar la comprensión lectora en estudiantes desde el grado primero mediante una propuesta donde se de relevancia a todo el proceso que implica la comprensión lectora considerando los niveles propuestos por Pérez (2003): literal, donde se efectúa una lectura básica y superficial del texto; inferencial, en el cual el lector explora la posibilidad de realizar inferencias y aporta sus saberes; y crítico intertextual, donde se comprende el texto de forma más compleja, se toma postura y se pone en diálogo el texto con otros, de lo contrario se estaría pensando y teniendo una visión limitada del proceso de la lectura comprensiva.

Conjuntamente, en el desarrollo de esta propuesta se tiene en cuenta lo que indica el documento de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje; los estudiantes de primer a tercer grado deben ser capaces de “comprender textos que tienen diferentes formatos y finalidades” (2006. p. 32). Por lo que es necesario reconocer la diversidad y creación de

estrategias dentro del aula desde diferentes tipos de textos, y así permitir al sujeto lector adelantar procesos creativos, imaginativos, comunicativos y por supuesto de comprensión configurando su postura y significación frente a todo lo que puede leer en su entorno.

Además, las prácticas educativas actuales deben reconocer que hoy en día la cultura escrita es multimodal, y a los estudiantes de los primeros grados escolares les resulta más fácil comprender aquellos textos que contienen imágenes, sonidos, elementos verbales y no verbales que ayudan a ampliar la información explícita e implícita de los mismos. Por ello, los textos multimodales pueden favorecer una perspectiva didáctica y pedagógica, en la cual se reconozca las intenciones comunicativas y promueva la formación del lenguaje en los estudiantes. Por esta razón es factible considerar el cortometraje como un recurso potencial en beneficio de la comprensión lectora, dado que despierta el interés en los estudiantes, requiere de la observación, atención, permite generar procesos de reflexión e interpretación en torno a sus elementos verbales y no verbales para su entendimiento, y como lo señala Meire (2013) es un recurso que favorece la participación, el pensamiento crítico, y trabajo colaborativo al presentar temas y situaciones que sirven para promover espacios de reflexión y diálogo.

Es así como todas estas consideraciones ayudan a pensar en una formación integral de los estudiantes en concordancia con las exigencias actuales. Igualmente, permite al maestro en formación reflexionar sobre las prácticas que se adelantan en las instituciones y promover nuevas dinámicas que reconozcan la comprensión lectora como una práctica compleja en la que subyacen y convergen otros procesos, enriqueciendo el quehacer pedagógico y la labor docente. En otros términos, plantear una propuesta que no agote el objeto de estudio sino por el contrario ofrezca una alternativa a los educadores, invite a transformar las prácticas educativas y abra puertas para mirar otros horizontes en pro de la optimización y cualificación de la comprensión

lectora, involucrando sus niveles, habilidades y donde el sujeto se reconozca como lector activo en el marco del diálogo e interacción con el texto y sus esquemas de conocimiento para luego comunicar y expresar las distintas significaciones otorgadas.

1.5. Pregunta orientadora

¿De qué manera potenciar la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo escolar utilizando como herramienta pedagógica el cortometraje?

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

- Potenciar la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo escolar haciendo uso del cortometraje como herramienta pedagógica.

1.6.2. Objetivos específicos

- Identificar las posibilidades didácticas del cortometraje en el diseño de recursos y estrategias de enseñanza asociadas a la cualificación de la comprensión lectora.
- Proponer una secuencia didáctica que fortalezca la comprensión lectora vinculando el cortometraje.

2. Contexto conceptual

2.1. Antecedentes

Para este capítulo se retoman investigaciones de pregrado y maestría que abarcan los años 2015 a 2020, a partir de las categorías propias de esta propuesta de innovación: comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, primer ciclo escolar, básica primaria, textos multimodales y cortometraje. Estos trabajos en su mayoría están enfocados en fortalecer la comprensión de lectura en estudiantes de grado primero y/o segundo del primer ciclo escolar educativo a través de la implementación de estrategias didácticas vinculando textos multimodales y otros recursos pedagógicos, lo que permite ver cómo se ha desarrollado la comprensión lectora en diferentes ámbitos y a su vez se toman como referencia para la presente propuesta.

En virtud de ello, se consultaron varias investigaciones en torno al uso de textos multimodales, los cuales son una combinación de modos semióticos del lenguaje en un evento comunicativo (Van Leeuwen, T, 2005), así lo comprenden Restrepo & Rivas (2019), quienes presentan una investigación donde buscan optimizar la comprensión lectora a nivel literal mediante el uso de textos multimodales en los estudiantes del grado primero. Por lo que llevan a cabo una investigación acción con un enfoque cualitativo, donde las autoras proponen y aplican talleres a partir de secuencias didácticas incluyendo textos multimodales como cuentos, canciones, libros álbum, dibujos ilustrados y afiches. Como aporte, se evidencia la importancia de los textos multimodales para el desarrollo de la imaginación y la expresividad en los estudiantes, asimismo para fomentar la participación activa en la comprensión e interpretación de los distintos modos semióticos que se pueden encontrar en la interacción social actual. Sin embargo, de esta investigación surge la posibilidad de pensar en estrategias para fomentar la comprensión lectora en los otros niveles inferencial y crítico textual.

En una misma línea, Ruiz (2020) en su propuesta *Cantando, leyendo y comprendiendo*, contempla el texto multimodal de las canciones infantiles como recursos pedagógicos a fin de fortalecer la comprensión de lectura a nivel literal en estudiantes de grado segundo. De modo que la autora desarrolla una propuesta guiada por un tipo de investigación acción con enfoque cualitativo y carácter colaborativo, proponiendo una secuencia didáctica con la mediación de la virtualidad. En su construcción la autora toma como referencia los postulados de Isabel Solé y propone actividades para ejecutar antes, durante y después de la lectura haciendo énfasis en fortalecer procesos de percepción, identificación y reconocimiento de detalles; aspectos básicos e importantes en el nivel literal desde los postulados de Pérez Abril (2016) y Cortes (2005), al igual que procesos relacionados con la preescritura en beneficio del desarrollo cognitivo del estudiante. Es así como, de esta propuesta se puede retomar el interés por el uso de canciones infantiles como recursos de gran aporte en el campo educativo y pensar en nuevos horizontes que favorezcan el proceso de comprensión lectora de manera interactiva antes, durante y después de la lectura desde el uso de otro tipo de textos.

En la investigación de Morales (2020), la cual vincula el libro álbum dentro del diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión y pensamiento inferencial en estudiantes de multigrado en la Institución Educativa Sagrado Corazón. La autora parte de revisar tres instancias para abordar la comprensión lectora de acuerdo con Pérez Abril (2004): la literal, la inferencial y el crítico textual centrándose en la inferencial. Y luego desde el análisis previo y minucioso del libro álbum plantea la secuencia didáctica donde los estudiantes pudieron efectuar la exploración de conocimientos previos, fomentar la imaginación y expresión oral. Además, en esta investigación la imagen se constituye en un elemento esencial para adelantar procesos de inferencia y predicción dentro de la construcción de significados antes y después de la lectura del

libro álbum contribuyendo al desarrollo cognitivo, la oralidad y la comprensión en el nivel inferencial del texto de los niños. Por lo que, es posible pensar en el uso de la imagen que ofrecen otros textos multimodales para motivar y promover la comprensión lectora no solo a nivel inferencial sino también desde los niveles literal y crítico textual.

De igual interés es el trabajo de Álzate (2018), el cual retoma el cortometraje como herramienta pedagógica para contribuir en la lectura inferencial de imágenes en niños de prejardín, jardín y transición. La autora reconoce que inicialmente el objetivo era fomentar la lectura inferencial de diversos libros álbum, y su diagnóstico se realiza con base en estos textos, pero de acuerdo con los hallazgos realiza una propuesta para mejorar el déficit de la lectura de imágenes direccionando la investigación hacia el uso del cortometraje. Es así como mediante el planteamiento de diversas actividades los estudiantes desarrollaron habilidades relacionadas a la anticipación, observación (Cassany 2006), descripción y análisis de imágenes (Eco 1999); avanzando en la comprensión inferencial de la imagen por parte de los niños. Este proyecto se retoma porque destaca la importancia de fomentar la comprensión sobre los discursos y símbolos que se encuentran en los medios audiovisuales que circulan hoy en día y ofrece posibilidades para fomentar el pensamiento crítico de los niños en edades tempranas. Por tanto, suscita a la creación de propuestas y actividades que comprendan la comprensión de lectura como proceso global y no parcial en grados escolares posteriores.

De manera particular, se encuentra la investigación realizada por Acosta & Velásquez. (2019), la cual propone el uso del cortometraje para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiante de ciclo dos del Colegio Kennedy IED. Esta propuesta permite visualizar como a través de la creación de unidades didácticas y actividades alrededor del cortometraje se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que conlleva a la comprensión de su realidad y la

información que circula a través de diversos medios, al igual que fomentar un sinnúmero de procesos vinculados al pensamiento argumentativo e imaginativo en la creación de nuevos cortometrajes por parte de los niños. Asimismo, esta investigación reconoce el pensamiento crítico como creativo desde los postulados de Mathew Lipman (1998) por lo que este elemento resulta clave dentro de la comprensión lectora y sugiere pensar en su fortalecimiento con más vigor desde una nueva propuesta pedagógica y didáctica basada en un aprendizaje colaborativo.

Con respecto al uso de otros recursos pedagógicos para superar las dificultades en la comprensión lectora en estudiantes, se encontró la investigación de Báez, Hurtado & Tarquino (2017) quienes desarrollan una investigación de carácter cualitativo con el fin de potencializar la comprensión lectora desde el juego dramático en estudiantes de segundo de primaria de la institución educativa Apiay. Este trabajo resulta significativo en el fortalecimiento de habilidades propias de la comprensión lectora como la interpretación textual y contextual, la asociación, la comunicación verbal y la reflexión que surgen luego de realizar una contextualización de la didáctica del lenguaje desde autores como Emilia Ferreiro (1991) y Cassany (2007). Asimismo, en el diseño de la propuesta *comprensión lectora desde el juego dramático*, se retoman textos narrativos y poéticos para la creación e implementación de escenarios y talleres pedagógicos desde los intereses de los estudiantes y la integración de otras áreas de conocimiento, permitiendo el aprendizaje significativo en los estudiantes y promoviendo en los docentes la transformación de su labor pedagógica. Por esto, se considera pensar en una propuesta de carácter interdisciplinar haciendo uso de textos multimodales para mejorar el proceso de comprensión lectora.

Por otro lado, la investigación de Baquero (2020) recurre al uso de los juegos digitales para desarrollar las funciones ejecutivas y así fortalecer la comprensión lectora en niños y niñas de segundo grado. De manera que esta propuesta permite revisar cómo a través de la mediación

de las TIC y uso de juegos digitales, los niños estimulan funciones ejecutivas como la memoria, inhibición y secuencialidad teniendo como referencia autores como Kosslyn & Smith (2008), Diamond (2016) las cuales coordinan la actividad mental en función de una o varias tareas y resultan base importante para el proceso lector y de comprensión. Como contribución de este trabajo desde una perspectiva cognitiva, se encuentra la importancia del desarrollo de procesos cognitivos a partir de los primeros años de formación de los niños, en beneficio no solo de la comprensión sino de un aprendizaje significativo.

Por ende, para el presente ejercicio investigativo cobra auge la revisión de otros trabajos investigativos porque vinculan otros recursos a parte del texto escrito para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica primaria e implementan estrategias mediadas con las TIC. Asimismo, permiten visibilizar reflexiones que surgen por los docentes acerca de la interacción y consolidación del nivel interdisciplinar que presenta la vinculación de dichos recursos para enriquecer diversas habilidades y actitudes de los estudiantes. Y, por último, se observa cómo algunas investigaciones están enfocadas en fortalecer la comprensión lectora desde un nivel específico; literal (Restrepo & Rivas 2019; Ruiz, 2020) inferencial (Morales, 2020; Álzate 2018), o crítica (Acosta & Velásquez 2019; Baquero, 2020). De modo que optar por una propuesta la cual comprenda la comprensión de lectura como un proceso que vincule todos sus niveles, destrezas y habilidades cognitivas en conjunto puede beneficiar el fortalecimiento de esta práctica educativa, asegurando que el resultado de esta propuesta de innovación sea única y novedosa.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Comprensión lectora

Según Cassany (2006) leer es comprender y por ello señala que “leer no solo exige conocer las unidades y reglas combinatorias del idioma, también requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular” (p. 32). Por ello es un proceso con una perspectiva interactiva que conduce a la comprensión, donde el lector construye un significado e interpretación personal en el marco del diálogo entre el lector, el texto, los esquemas de conocimiento teniendo incidencia además diversos procesos cognitivos, (p. 33). En otros términos, deja de ser un acto donde el sujeto se limita a establecer relaciones entre fonema y grafema, para convertirse en un acto comunicativo y dialógico donde el lector elabora y otorga un sentido particular al texto.

Asimismo, el proceso de comprensión lectora abre paso para que el sujeto construya nuevos saberes, exprese ideas, configure su identidad, interprete la realidad y se sitúe como miembro participe de una comunidad. Como lo afirma Cassany:

Al leer (...) también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores, y utilizamos unos estilos de pensamientos preestablecidos, para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que leemos (...) configura nuestra identidad individual y social. (2006, p. 40).

Es así como el proceso de comprensión es un medio para el desarrollo de habilidades-destrezas que contribuyen a la formación académica, social y personal del sujeto lector.

Por otra parte, este proceso presenta un componente de transferencia sociocultural y pedagógica, ya que en primera instancia “leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular” (2006, p. 38) de tal manera que exige al lector entender rasgos específicos de cada contexto y desde el proceso de comprensión llegar a la construcción de significados de distinta índole de textos propios de una cultura. En segunda instancia, el individuo lector de acuerdo con unos intereses, objetivos y circunstancias lleva a cabo el proceso de comprensión y en consecuencia suscita a la multiplicidad de sentidos del texto, pues de acuerdo con Cassany “la manera de comprender los discursos varía; buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas” (2006, p. 22). Por esta razón, es un proceso dinámico que llevado a la práctica permite al sujeto experimentar diversas maneras de comprensión en virtud de las intenciones, caminos y momentos bajo los cuales se efectúa la lectura de un texto, dando paso al estudiante para que se comunique, relacione y desenvuelva en diversos contextos.

En este sentido, para el presente trabajo investigativo, la comprensión lectora se entiende como un proceso que pone en acción un conjunto de destrezas, habilidades, procesos cognitivos y niveles, en los cuales el sujeto reconoce elementos explícitos, realiza inferencias, establece relaciones, elabora hipótesis, desaprueba o confirma predicciones. Lo mencionado en relación simultánea con unos esquemas de conocimiento y un contexto de actividad antes, durante y después que luego favorecen el entendimiento y construcción de significados en torno a un texto. Igualmente, es un proceso que requiere del estudiante tener una participación dinámica y activa con el texto, que lleve a esa interpretación, búsqueda y construcción de sentido particular y divergente permeado a su vez por factores sociales, culturales, educativos, pedagógicos y didácticos.

2.2.2. Niveles de comprensión lectora

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, es importante señalar los niveles involucrados en la comprensión de lectura. Siguiendo los postulados de Pérez Abril (2003), la lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica intertextual son reconocidos como niveles de logro o comprensión lectora, los cuales en conjunto permiten un desarrollo continuo de lectura y enriquecen la comprensión del texto.

2.2.2.1. Nivel de lectura literal

En referencia a la lectura literal, Pérez Abril (2003) señala que “se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto” (p. 40). En este nivel el lector reconoce e identifica los sujetos, eventos, situaciones, captando de forma general y literal los elementos que presenta el texto. Además, este nivel se “considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su significado de diccionario y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo” (p. 40), puesto que este nivel busca comprender el sentido literal, el significado que está ahí, que no es variable ni refutable y que se puede sostener desde el texto mismo.

Al respecto, Cassany (2006) menciona que la comprensión literal es leer en líneas, y requiere procesar o comprender el valor de las estructuras sintácticas y semánticas; “es saber elegir la acepción para cada palabra” (p.16), lo que implica identificar y revelar las relaciones desde la sintaxis y los significados entre las palabras y oraciones que conforman el texto. Profundizando esta idea, es importante indicar que en este nivel se trabajan aspectos básicos como: la identificación y/o transcripción, la paráfrasis, la coherencia y cohesión local (Pérez Abril, 2003).

Es así como, en el primer aspecto el lector reconoce los sujetos, eventos y objetos, asimismo el significado literal, simple y claro de las frases, palabras, gestos, signos claves del texto. En el segundo, el lector reelabora el “significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas” (p. 40) sin dar cabida a una alteración en su acepción literal. Y en el último, el lector identifica y manifiesta las “relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración” (p. 41). Por ende, desde esta perspectiva el nivel de lectura literal posibilita un primer acercamiento al texto para percibir lo que este quiere transmitir donde el lector da cuenta sobre los elementos explícitos del texto, a través de palabras propias del texto o haciendo uso de términos similares.

2.2.2.2. Nivel de lectura inferencial

Con relación a la lectura inferencial, Pérez (2003) expone que el lector en este nivel “explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto,” (p. 41), ya que es imposible que un texto sea explícito en su totalidad y por lo tanto exige al lector la construcción de inferencias que conforme a Cassany, Luna & Sanz (2008) son entendidas como “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.” (p. 550). Y de esta forma, el individuo establece relaciones y asociaciones entre un sentido y el otro dando validez o no a predicciones o hipótesis elaboradas para generar nuevos conocimientos e ideas.

Además, “en el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto” (Pérez 2003, p. 41). En ese sentido, el sujeto lector hace uso de sus esquemas de conocimientos que entran en contacto con una serie de competencias, habilidades para recuperar lo implícitos y connotaciones

de las palabras en correspondencia con otros enunciados o la globalidad misma del texto. Esta idea se puede apoyar con palabras de Cassany (2006) quien manifiesta además que la capacidad de recuperar los implícitos contribuye de forma terminante y decisiva a construir el significado global del texto.

Por ello, en este nivel de lectura se promueven aspectos donde el lector coloca en práctica sus conocimientos previos para realizar inferencias, identificar el tema global del texto en relación con la macroestructura, es decir la *coherencia global y progresión temática*, asimismo de reconocer y explicar las “relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias” (Pérez 2003, p. 42). Ante esta perspectiva, la comprensión lectora en este nivel entra a ser un acto comunicativo interactivo donde el lector establece relaciones más allá de lo explícito y elabora significaciones por medio de la formulación de predicciones e hipótesis en relación con conocimientos-experiencias previas.

2.2.2.3. Nivel de lectura crítico intertextual

Con respecto a este nivel de lectura crítico – intertextual es donde se reconoce “las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos (...) reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido de este y establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros” (Pérez, p. 42). En esta medida, suscita al planteamiento y respuesta a preguntas como “¿Con qué discursos se relaciona?, además, ¿te gusta o no?, ¿estás de acuerdo?, ¿Qué te sugiere?” (Cassany 2006, p. 62), por este motivo, el lector es capaz de reconocer el propósito del texto leído, los intereses que movieron al autor a su realización, construcción, y también, es capaz de emitir juicios sobre el mismo en acuerdo o desacuerdo bajo argumentos concretos.

En este mismo contexto y desde la concepción sociolingüística planteada por Cassany, en este nivel de comprensión existe una triada entre el discurso, autor y lector, elementos que no pueden tomarse como separados en vista de que “el discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás. Refleja sus puntos de vista, su visión de mundo” por ende “comprender el discurso es comprender esta visión de mundo” (2006, p. 33). En otras palabras, en este nivel es necesario explorar los sentidos que asignan tanto autor como lector, las intenciones que desempeña el documento en su contexto, al igual que otorgar una valoración al texto.

De esta manera, Pérez reconoce tres aspectos básicos a desarrollar en este nivel: primero reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el tipo de texto en respuesta a la intención de comunicación; segundo “reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido”; y tercero una toma de posición, donde el sujeto lector asume “un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto”. lo que en otros términos se denomina intencionalidad y superestructura, contexto e inter-texto, y una toma de postura respectivamente (2003, p. 43).

Según lo expuesto anteriormente, este nivel intertextual permite una comprensión e interpretación más compleja del texto, incluye los niveles literal e inferencial para no caer en presuposiciones y así construir un sentido profundo del texto. Es un nivel que implica además procesos de reflexión, análisis, asociación, discusión y evaluación teniendo en cuenta la postura del autor, las atribuciones del lector y otros, las intertextualidades presentes y el contexto desde el cual se construye y se realiza el proceso de comprensión, puesto que “el conocimiento siempre está situado y es relativo, cada lector construye su interpretación desde su comunidad y enmarcada con su cultura” (Cassany 2006, p. 87-93).

2.2.3. Texto multimodal

Hoy en día, el sujeto se enfrenta a un sinfín de textos, los cuales están algunos compuestos por el código escrito, pero otros se encuentran acompañados por fotos, audios, sonidos, entre otros elementos que ayudan a otorgarle sentido al mismo texto, a lo cual se le atribuye el término de multimodal según Cassany (2006). Con esta idea concuerdan autores como Kress y Van Leeuwen, (2001) quienes señalan que un texto multimodal puede ser aquel texto que incluya más de un recurso para significar como dibujos, mapas, fórmulas, imágenes, lengua escrita, entre otros. Asimismo, estos autores manifiestan que:

We have defined multimodality as the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined – the way for instance reinforces each other (say the same thing in different ways), fulfill complementary roles.¹ (2001, p. 20)

De esta forma, los textos multimodales son “constructores de sentido en múltiples articulaciones” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p. 4) puesto que hay una combinación de diferentes modos para producir un significado específico, el cual se explora a partir de la interrelación entre ellos. Esta idea se complementa con las mismas posturas de estos autores al manifestar que un texto multimodal puede ser definido por su oposición al texto monomodal porque no solo es posible comunicar y representar mediante lenguaje oral o escrito, sino que la construcción del significado se logra a través del aporte que brinda cada elemento o modo que compone el texto multimodal.

¹ Definimos a la multimodalidad como el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan-pueden reforzarse mutuamente (decir lo mismo de forma diferente), cumplir roles complementarios. (p. 20).

Y Parodi (2010) enuncia que la multimodalidad es el término utilizado para referirse “a la organización de los diversos sistemas semióticos que dan forma a un texto” (p. 36), por lo que dichos recursos semióticos están establecidos y ordenados de manera específica para que la información presentada pueda ser entendida. Asimismo, estos sistemas al ser fuente de comunicación permiten y dan lugar a multiplicidad de sentidos, puesto que, según las intenciones del autor, los conocimientos previos y las diferentes interacciones con el texto, el lector construye, elabora, genera su propio sentido y significado dentro de un contexto social y cultural determinado.

2.2.3.1. El cortometraje como texto multimodal

El cortometraje se reconoce como lenguaje multimodal porque como lo señalaba Kress y Leeuwen, (2001) los textos multimodales son la combinación de modos semióticos en un evento comunicativo. De acuerdo con Zabalbeasco (2001) el texto multimodal “se caracteriza por la presencia simultánea y combinada de dos códigos de signos, el verbal y el no verbal, y dos canales de comunicación, el acústico y el óptico” (p. 113). Es decir, en el cortometraje convergen tres elementos: el texto, la imagen, y el sonido, conformando de alguna forma un corpus lingüístico y comunicativo que demanda al lector la búsqueda de sentidos e interpretaciones.

En vista de lo mencionado, todos los elementos de los cuales se componen el cortometraje como audios, textos, imágenes, gestos y sonidos promueven formas de comunicación, comprensión e interpretación. De tal manera que, el cortometraje “es un discurso autónomo con una gran diversidad de expresiones y posibilidades narrativas y estéticas” (Meier, 2013, p. 24) y se convierte en un texto que ofrece distintos horizontes en pro de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, Anne-Marie Meier argumenta que la manera de presentar la información o narrar en el cortometraje se hacen uso de estrategias de reducción, economía de medios y de orientación hacia un desenlace sorpresivo y significativo, es decir tácticas discursivas que guardan similitud con lo expresado y señalado en el apartado preliminar cuando los autores Kress y Leeuwen otorgaban el término de textos multimodales como constructores de significados en múltiples articulaciones. Por ejemplo, la imagen y el sonido entran en diálogo que configuran discursos, también existe un juego de palabras con otras creando símbolos, metáforas y alegorías. (2013, p. 25) y en este sentido exigen al lector poner en acción habilidades de observación, atención, escucha, reflexión para lograr su comprensión.

Igualmente, es importante expresar que desde los planteamientos de Meire (2013) el cortometraje presenta un parentesco narrativo con el cuento porque es su mayoría “narran una historia” y construyen un relato clásico de tres partes” (p. 11). En otros términos, es una narración que presenta un inicio, nudo y desenlace, que a su vez representa y manifiesta la realidad social y cultural generando familiaridad e interés en el público lector. Por lo que el corto a través de su diseño, desarrollo e implementación de diversos elementos y recursos se constituye en un medio audiovisual y de comunicación que permite una representación de la realidad.

2.2.3.2. El cortometraje como herramienta pedagógica

De acuerdo con lo que se ha mencionado hasta el momento, es importante reconocer qué posibilidades didácticas ofrece el cortometraje en el campo educativo para promover nuevas prácticas pedagógicas y generar aprendizajes significativos en los estudiantes con el fin de producir cambio y transformación social, cultural y educativa. Meire (2013) manifiesta que actualmente se “está transitando de una cultura de la lengua escrita hacia una cultura de la imagen” (p. 89), y cada vez existen diversos modos semióticos y de significado los cuales se han

ido insertando en los procesos comunicativos como resultado de la evolución tecnológica. Por ello, es importante el desarrollo de habilidades centrales para la comprensión de los textos multimodales que requieren de capacidades verbales, visuales y de alfabetización digital, y así entender esas diversas maneras de representar el mundo.

Igualmente, el cortometraje como texto multimodal pueden favorecer el pensamiento crítico, la participación y el trabajo colaborativo, pues presenta temas y situaciones que pueden promover espacios de reflexión y diálogo con diversos agentes construyendo conocimientos y entendiendo sobre lo que acontece en la sociedad. Siguiendo a Meire (2013) los cortometrajes:

Son un tesoro invaluable para el docente creativo y abierto a recurrir a un proceso educativo mediado por los medios, por su duración y sus características narrativas y de significación. Si el docente y los estudiantes están dispuestos a explorar temas y problemas a través de un lenguaje que integra la imagen y el sonido e involucra la emoción, el cine y en especial el corto pueden apoyar y enriquecer enormemente el aprendizaje y el diálogo en el aula. (p. 89)

En este sentido, se debe tener presente que en el contexto educativo se haga uso efectivo y correcto de los cortos mediante la creación de diversos caminos y estrategias de modo que aquellas nuevas visiones y percepciones sobre la realidad y el entorno se construyan desde recursos como estos que se encuentran con mayor frecuencia en la cotidianidad.

3. Diseño metodológico

Este capítulo presenta el diseño metodológico que dirige la actual propuesta de innovación. En esta medida, primero se realiza una conceptualización de los rasgos más importantes del enfoque de la innovación educativa; segundo se mencionan los procedimientos e instrumentos para avalar el diseño y desarrollo de la propuesta; tercero se presenta una matriz categorial de los indicadores a alcanzar en concordancia con las subcategorías; cuarto se teoriza el enfoque pedagógico y didáctico que fundamenta la propuesta; y finalmente se enuncian las consideraciones éticas y limitaciones que afronta la propuesta a lo largo de su desarrollo e implementación.

3.1. Enfoque de innovación pedagógica

El presente trabajo de investigación se desarrolla bajo el enfoque de innovación educativa, la cual es un proceso que implica transformaciones o sucesivos cambios de prácticas, concepciones e incluso actitudes en el ámbito de la educación, en el cual inciden factores, metodologías y estrategias, pues la UNESCO reconoce que “no se pueden considerar innovaciones si no se producen modificaciones (...) en la concepción del sentido de la educación y del rol del docente, en el uso de nuevas estrategias de enseñanza y en diferentes formas de relacionarse con los estudiantes” (2016, p.32). En relación con esto, esta propuesta presenta una página web donde se recopila una serie de actividades, estrategias y consejos en torno a la lectura del texto multimodal (cortometraje) con el propósito de ampliar las posibilidades de formación, enseñanza y aprendizaje para que el estudiante fortalezca la comprensión lectora. Por consiguiente, es importante señalar algunos rasgos o características para comprender porque se enmarca dentro de este enfoque.

Para empezar, la innovación educativa “es una fuerza que busca desnaturalizar, repensar, desmitificar la matriz escolar tradicional para desplegar el aprendizaje en profundidad que genere capacidades de actuar en los alumnos” (Rivas, 2017, p. 95), por lo tanto, esta propuesta investigativa reconoce las prácticas, el uso de recursos y desarrollo de estrategias alrededor de la comprensión lectora que se han venido implementando en los primeros grados escolares durante los últimos años. De tal forma que en ese reconocimiento haya procesos de reflexión, análisis, y así abrir caminos para la adaptación de estrategias en y con nuevos recursos evitando caer en lo rutinario, pues desde la vinculación del cortometraje se puede contribuir al desarrollo de la comprensión lectora por parte del estudiante.

En relación con lo anterior, “la innovación también supone un proceso constante de búsqueda y de indagación de nuevas ideas o propuestas” (UNESCO, 2016, p. 32). Razón por la cual, el cuestionamiento durante la planificación, estructuración y diseño de la propuesta de innovación pedagógica alrededor de la comprensión lectora es pertinente, puesto que en esa búsqueda de sentido y pertinencia en aquello que se desea fomentar con la mediación de recursos y herramientas suscita la reflexión y el aprendizaje. Al mismo tiempo, se explora e intenta modificar prácticas frecuentes en el aula alrededor de la comprensión lectora como, por ejemplo, el trabajarla desde un nivel específico vinculado solo cuentos escritos, libro álbum o canciones, y así dar apertura a nuevos caminos donde el estudiante desarrolle un papel activo, manifieste su interés por aprender y potencie la capacidad para leer comprensivamente.

Por otro lado, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación TIC se asocia con la posibilidad de innovar, ya que, el mundo ha evolucionado con celeridad, y es así como proporciona tanto al docente como el estudiante múltiples beneficios para optimizar los procesos formativos y la interacción desde el ámbito educativo. Según Rivas (2017) “la

posibilidad de replantear la enseñanza con el apoyo de nuevas tecnologías adiciona a esta base de cosmovisiones pedagógicas alternativas una fuente de recursos transformadores” (p.66), por lo que “la tecnología puede potenciar la innovación” (p.95) y el presente trabajo considera abordar componentes innovadores que ofrecen las distintas plataformas tecnológicas como el acceso rápido a la información, facilidad para compartir contenidos, flexibilidad, posibilidad de adaptación, entre otros, que ayudan a determinar las posibles estrategias mediadas por las TIC que aporten a la enseñanza y aprendizaje en el estudiante.

Otro rasgo de importancia es el carácter interdimensional y/o interdisciplinar en la innovación pues según Becerra incorporar “este elemento en las prácticas del aula en las que se incluyan diferentes áreas de conocimiento en la misma clase permitirá mayores impactos en el pensamiento sistémico del estudiante” (2017, p.46). Por ello, es un factor significativo en esta propuesta porque la comprensión lectora como objeto de estudio posibilita esa vía de interdisciplinariedad al no ser exclusiva de una sola disciplina. Además, mediante el cortometraje se puede plantear actividades en beneficio de la formación de los estudiantes desde sus dimensiones y propiciar un aprendizaje a partir de temas que resultan familiares con sus contextos sociales y culturales.

Finalmente, “la innovación es un proceso siempre inconcluso que debe someterse a la revisión constante” y en dicha revisión de alguna forma “existe una apertura al intercambio con otros docentes” (UNESCO, 2016, p. 34) en otras palabras, cuando se desarrolla un proyecto de innovación educativa, los distintos procesos a desarrollar requieren de una evaluación continua bien sea desde la reflexión misma de los componentes teóricos o el diálogo con otros docentes. En esta medida, es evidente que en la presente propuesta existe el reconocimiento, reflexión y revisión de los aportes teóricos desde autores y propuestas precedentes. Asimismo, en su

construcción existen procesos de indagación y discusión con otros docentes y en ese diálogo surgen aportes, observaciones, recomendaciones que potencian su carácter innovativo.

3.2. Procedimientos e instrumentos

Como procedimiento e instrumento por utilizar en el diseño y desarrollo metodológico de la propuesta investigativa se emplea el juicio de expertos, el cual consiste “en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (Cabero & Llorente, 2013, p. 14). Para autores como Escobar & Cuervo es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (2008, p. 29). Es decir, permite evaluar algún aspecto del contenido de una propuesta bajo el conocimiento y experticia de un grupo de docentes.

En el caso específico de esta propuesta, la validación se realiza con respecto al componente innovador y aspectos didácticos incluidos en el diseño mismo del artefacto, de tal forma que los expertos brindan sus opiniones, juicios, sugerencias y así considerar posibles modificaciones por parte del investigador. De modo que se solicita la colaboración a expertos quienes se eligen conforme al mecanismo de adecuación del experto con el objeto o fenómeno que se va a analizar (Cabero & Llorente, 2013), en este caso, docentes que tienen conocimientos en el área de lenguaje, la enseñanza y los procesos implicados en la lectura, y/o sus acciones formativas de profesorado guardan relación con el uso de las TIC. Igualmente, se opta por maestros que cuenten con más de 5 años de experiencia enseñando en el nivel educativo al cual va dirigida la propuesta.

Por consiguiente, se envía un documento formal a los docentes evaluadores adjuntando carta de presentación, contextualización general y objetivos de la propuesta, enlace para acceder al artefacto e instrumento de validez, este último contiene una planilla para la valoración del artefacto de la propuesta de innovación pedagógica y didáctica, desde los criterios: claridad, coherencia, intencionalidad y pertinencia, los cuales se valoran en una escala de 1 a 4, siendo 1. muy bajo, 2. bajo, 3. alta y 4. muy alta. (ver anexo 4).

Es así como, tras la evaluación de los expertos se puede inferir que el artefacto a evaluar es adecuado a los objetivos y la población para el que ha sido construido. Se obtiene una valoración alta y muy alta para los criterios destinados a medir cada uno de los aspectos y descriptores dando viabilidad a la aplicabilidad de la propuesta. Además, desde los aportes cualitativos de los docentes solo se sugiere hacer modificaciones en el aspecto “evalúa tu comprensión” puesto que consideran dejar solo las caras para determinar el grado de valoración sin que estas se acompañen con alguna palabra, y evitar confusiones.

Igualmente, los docentes señalan que la propuesta permite abordar competencias como la interpretación, la observación, el análisis y la argumentación, lo que posibilita poner en práctica las habilidades de lectura literal, inferencial y crítica, valiéndose del texto multimodal del cortometraje considerando que fueron seleccionados adecuadamente y en gradación coherente. Asimismo, estiman que las actividades propuestas potencian la retroalimentación y permiten llevar el discurso al desarrollo de competencias más allá de las lectoras estimulando la proactividad y el compromiso con respecto a sus temas dentro y fuera del aula.

Por ende, los resultados obtenidos se convierten en el paso previo a considerar la implementación en ambientes educativos, dando fuerza a los objetivos y razones por las cuales se creó la propuesta.

3.3. Matriz categorial

Tabla 1

Presenta las categorías y subcategorías en el desarrollo de la propuesta mostrando los autores que la sustentan y los indicadores de logro que se prevé que los estudiantes alcancen para estas.

| Categoría | Subcategoría | Referente teórico | Indicadores / metas de comprensión |
|---------------------|---------------------|--|--|
| Comprensión lectora | Literal | Cassany, (2006). Pérez Abril, (2003). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica la idea y el tema principal del cortometraje. ✓ Reconoce y nombra características de los elementos que componen el cortometraje. ✓ Establece acciones y situaciones concretas en y entre los personajes del cortometraje. |
| | Inferencial | Cassany, (2006). Pérez Abril, (2003). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar inferencias sobre el contenido del cortometraje teniendo en cuenta los componentes como título, imágenes, personajes, signos. ✓ Formula y verifica predicciones sobre acciones en relación con los personajes del cortometraje. ✓ Expresa de manera oral y escrita posibles desenlaces de la historia en el cortometraje. |
| | Crítico textual | Cassany, (2006). Pérez Abril, (2003). | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece relaciones entre el cortometraje y otros textos. ✓ Manifiesta juicios u opiniones valorativas con respecto al texto del cortometraje. |

3.4. Enfoque pedagógico y didáctico

3.4.1. Enseñanza para la comprensión

La *enseñanza para la comprensión* es el enfoque que guía esta propuesta de innovación tomando como tópico generador “comprendiendo valores para la vida”, debido a que este enfoque entiende la comprensión como “la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera”, (Blythe & Perkins, 2002, p. 39). Asimismo, la enseñanza para la comprensión busca fortalecer el desarrollo del pensamiento en el sujeto mediante un proceso continuo de la comprensión y desde la asimilación de nuevos conocimientos, estableciendo conexiones con otros conocimientos, dimensiones o ámbitos que conduzcan al estudiante a tener un desempeño óptimo en las interacciones sociales y vida personal.

Es así como, Blythe & Perkins (2002) señalan cuatro aspectos clave dentro del marco conceptual de este enfoque. Los tópicos generativos, definidos como los temas o ejes centrales para una o varias disciplinas, despiertan el interés y resultan accesibles para los estudiantes al igual que son temas que posibilitan establecer múltiples conexiones con otras disciplinas o conocimientos y así apoyar el desarrollo de una comprensión profunda por parte del estudiante. Las metas de comprensión, las cuales son en forma de ideas, procesos, enunciados o preguntas y manifiestan de manera específica “las cosas más importantes que deben comprender los alumnos” (p. 45). Los desempeños de comprensión que son considerados como las actividades que llevan a cabo los estudiantes y a través de estas demuestran la comprensión en concordancia con las metas de comprensión exigiendo al estudiante utilizar y/o aplicar lo que sabe en nuevos contextos o situaciones. Y la evaluación diagnóstica continua, entendida como “el proceso por el

cual los estudiantes obtienen realimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos” (p. 45). Con respecto a este último aspecto, estos autores precisan que:

Este proceso exige dos condiciones: 1) que los desempeños de comprensión se ciñan a criterios de evaluación diagnóstica continua claros y públicos que estén estrechamente relacionados con las metas de comprensión; 2) que los alumnos tengan la oportunidad de recibir realimentación sobre sus desempeños de comprensión tanto durante el desempeño como después de éste (permitiéndoles de ese modo usar la realimentación y mejorar el trabajo). (2002, p. 161)

De tal manera que, la evaluación se entiende como un proceso formativo continuo debido a que cuando los estudiantes “aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, realimentación y oportunidades para reflexionar a lo largo de la secuencia total de la enseñanza”. (2002, p. 48), contribuyendo a la formación de unos sujetos capaces de desempeñarse con eficiencia desde cualquier ámbito y entorno.

Por otro lado, factores como el rol del docente y del estudiante también son importantes en el enfoque de la enseñanza para la comprensión siendo relevantes para entender los cuatro aspectos señalados anteriormente. Según Acosta (2004) el docente tiene un papel divergente, conciliador y cercano al estudiante pues selecciona lo que enseña, determina los métodos y estrategias de aprendizaje, pero al mismo tiempo convierte el trabajo de aula en experiencia de crecimiento y aprendizaje en interacción y diálogo con sus estudiantes. Además, promueve o crea un ambiente donde garantiza el bienestar afectivo de los alumnos, dado que el docente esta con el “fin de ayudarlo a aprender del error y dejar que crezca su autonomía, en el marco del ejercicio responsable de la libertad de opción, elección y decisión” (p. 239)

En este sentido, el rol del estudiante es altamente participativo y protagonista de su proceso pues despliega habilidades que le permiten reflexionar continuamente sobre lo que hace, así mismo en el ambiente y metodología creada “entrenan sus facultades para convivir y aprender, y pueden gozar de la actividad intelectual reflejada en la constante búsqueda de respuestas hasta declararse satisfechos con lo encontrado, como resultado del permanente reflexionar, indagar y cuestionar” (Acosta, 2004, p. 236). Por ello, el rol del estudiante también es activo y cooperativo pues desde las situaciones de interacción, cuestionamiento y reflexión en base a los conocimientos adquiridos y los cuales está averiguando llega no solo a la comprensión sino además a la transformación intelectual y social.

3.4.2. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica ayuda al docente a organizar contenidos en relación con objetivos diseñados al momento de la planificación de un módulo dentro del aula de clase. Según Tobón, Pimienta y García (2010) las secuencias didácticas son “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). De modo que esa serie de actividades son pensadas, situadas y articuladas, con el propósito de que los estudiantes alcancen ciertos objetivos, desarrollen determinadas competencias para el aprendizaje y posibilite una mejora en sus procesos de formación donde el docente presenta un rol de mediador.

Asimismo, cabe mencionar que la estructura resulta clave en el diseño de la secuencia didáctica, y por esto para Tobón, Pimienta y García (2010) el inicio, desarrollo y cierre se constituyen como momentos o fases a tomar en cuenta a la hora de plantear las distintas actividades. Para complementar esta noción Díaz (2013) manifiesta que la fase de apertura o inicio contempla actividades que en su variedad posibilitan abrir el clima de aprendizaje; en

cuanto a la fase de desarrollo, las actividades tienen como propósito que el estudiante establezca e interaccione con información previa y nueva para otorgar sentidos; y en la fase de cierre, las actividades “se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (p. 23). En síntesis, son una serie de acciones con una relación y organización que conllevan al aprendizaje.

Igualmente, en el diseño mismo de la secuencia es importante dar sentido y coherencia a las actividades de aprendizaje en relación con el proceso evaluativo, al igual con lo dicho desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión, de modo que, es necesario plantear una evaluación formativa en la cual el estudiante tenga un seguimiento sobre sus procesos de comprensión tanto durante y después del desarrollo de las actividades. Al respecto, y en complemento con esta idea, Díaz reconoce que:

La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades (...) en sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa. (2013, p. 20)

De esta manera, se busca que las actividades se encuentren concatenadas o articuladas entre sí de forma integral y que exista dependencia entre ellas, ya que garantiza un aprendizaje significativo, contribuye al desarrollo de competencias, destrezas, y permite a los estudiantes mejorar en sus dificultades o falencias.

En este sentido, hay que considerar otros aspectos cuando se establecen las actividades, conforme a Tobón, Pimienta y García (2010) es necesario determinar que actividades los estudiantes deben ejecutar con apoyo directo del docente, al igual que identificar “las que deben

realizar los estudiantes en su tiempo de trabajo autónomo, en correspondencia con las actividades del docente, buscando la complementariedad y continuidad” (p. 75). Y finalmente, establecer la duración de cada una de las actividades sea de manera general o con base en los momentos o fases de la secuencia. Por lo cual, es importante pensar en diversas estrategias pedagógicas que permiten el cumplimiento de los objetivos trazados en la secuencia didáctica.

3.5. Consideraciones éticas

En el trascurso del diseño de una propuesta investigativa puede hallarse algunos obstáculos y sesgos teóricos, por esto es preciso señalar que, durante la construcción y desarrollo de la actual propuesta, se generan algunas modificaciones respecto al contenido mismo, ya que, con la revisión continua sobre los conceptos teóricos y metodológicos aquí esbozados surgen nuevos aportes que conllevan a aclarar o complementarlos y así evitar un pensamiento generalizado. Conjuntamente, estas modificaciones se dan en los procesos de diálogo, discusión, y evaluación entre la autora de la investigación y docentes expertos en relación con distintos aspectos como el objeto de estudio, la población considerada, el enfoque pedagógico, la estrategia y recurso de la propuesta.

3.6. Limitaciones de la propuesta

En esta sección, es importante mencionar que debido a la pandemia del COVID-19 esta propuesta surge de la revisión de documentos teóricos y antecedentes investigativos, por ende, estos han brindado aportes para mirar cómo ha sido comprendido y qué prácticas educativas se han llevado a cabo alrededor del objeto de estudio. Además, lo anterior se contrasta y complementa con la observación en aula de clase puesto que luego de unos meses se logra tener acceso a la población.

Por otro lado, algunas limitaciones logísticas se dieron en cuanto a la ejecución de los procedimientos, ya que en la validación por juicio de expertos se consideraron en principio unos docentes, pero existieron inconvenientes en el contacto y su disponibilidad para el instante de hacer la respectiva validación. En consecuencia, provoco dificultades o retrasos para el investigador en el desarrollo de las acciones contempladas.

Finalmente, al tener presente que el acercamiento a la población se dio después de empezar con la propuesta, se alcanza a realizar parte de la implementación, por lo que será imposible describir a profundidad el impacto de la propuesta dando paso a posibles sesgos frente al aporte del recurso didáctico y el artefacto innovador en las aulas de español, al igual que, el comportamiento de los estudiantes del primer ciclo de educación frente al mismo. De esta forma, es necesario tomar en cuenta las anteriores consideraciones y limitaciones durante el desarrollo y término de la presente propuesta investigativa.

4. Innovación pedagógica y didáctica

La presente propuesta de innovación pedagógica y didáctica surge como una alternativa para potenciar la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo escolar, atendiendo a la importancia que tiene esta etapa para afianzar los usos y funciones del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) desde el desarrollo de habilidades cognoscitivas y comunicativas en pro de la interpretación y comprensión de diversos textos según los postulados de Cassany (2006). Por esta razón, la presente propuesta busca brindar experiencias, entornos y recursos desde los cuales los estudiantes puedan ejercitar habilidades en pro de la comprensión lectora y generación de sentido de la realidad desde la visualización y entendimiento de algunos cortometrajes. También, busca convertirse en una herramienta que ofrezca al docente posibilidades didácticas y concretas mediante las cuales posibilite la reflexión y transformación de su quehacer pedagógico en torno a las prácticas de lectura y conciba al estudiante como sujeto activo y autónomo en la comprensión de su realidad y construcción de conocimiento.

4.1. Fases de la secuencia didáctica

Esta propuesta de innovación didáctica *aprendiendo y comprendiendo desde el cortometraje* se centra en la creación de un artefacto innovador denominado *leyendo cortos*, la cual tiene como enfoque la enseñanza para la comprensión desde los postulados de Blythe et al. (2002) en diálogo con los aportes realizados por Acosta (2004). Es así como, esta secuencia tiene como tópico generador *comprendiendo valores para la vida* y se encuentra dividida en tres fases principales tituladas: explorando valores con mi entorno; comprendiendo valores para el buen vivir; reflexionando valores que me identifican, donde convergen los aportes teóricos de Tobón, Pimienta y García (2010), Díaz Barriga (2013), y las cuales no funcionan de manera aislada e independiente, sino que sus contenidos, actividades y procesos que allí se plantean y encuentran

de manera concatenada, en otros términos, presentan una interrelación entendiendo la comprensión lectora como proceso.

4.1.1. Fase 1: “Explorando: valores con mi entorno”

Esta fase se centra en la creación y puesta en marcha de actividades que abran el clima de aprendizaje (Díaz, 2013). De acuerdo con esto, el estudiante se enfrenta a una serie de actividades en dos sesiones de aprendizaje en torno a la visualización de dos cortometrajes, dichas actividades están diseñadas para propiciar la comprensión lectora desde los niveles literal e inferencial. Igualmente, estas son formuladas para comprometer a los estudiantes e invitarlos a explorar y descubrir los enigmas alrededor del tema generativo que se quiere comprender (Acosta, 2019).

Es así como en esta fase el niño comienza un viaje de conocimiento y proceso de comprensión acerca de los valores hacia y con su entorno, explorando el potencial y carácter comunicativo que tiene el cortometraje a través de experiencias de reflexión, interpretación y socialización. Por lo tanto, las actividades o situaciones pretenden que el estudiante reconozca y nombre características de los elementos que componen el cortometraje, construya presuposiciones o inferencias, establezca relaciones y asociaciones entre los personajes del cortometraje mediante el desarrollo de la percepción y observación.

4.1.2. Fase 2: “Comprendiendo: valores para el buen vivir”

Esta fase comprende tres sesiones de aprendizaje donde el estudiante entra en contacto con tres nuevos cortometrajes. Asimismo, se plantean una variedad de actividades a través de las cuales los estudiantes sigue fortaleciendo el proceso de comprensión lectora desde los niveles literal, inferencial y crítico textual, por ello, las actividades buscan que el estudiante trabaje con

sus conocimientos y experiencias previas, realice procesos de reflexión a partir de preguntas iniciales y reconozca las diversas posibilidades de comunicación que ofrece el cortometraje teniendo en cuenta la relevancia e importancia de los valores en contextos sociales.

Por otro lado, esta fase en particular propone algunos casos en donde el estudiante desarrolla un trabajo intelectual a partir de la puesta en práctica de los contenidos y establezca posibles conexiones entre la información visualizada en el corto y el caso propuesto. (Díaz, 2013). También, hacia el final de cada sesión hay unos espacios para que el estudiante proponga de manera individual o colectiva finales alternativos a la historia en coherencia con lo ocurrido y/o reflexione sobre el problema principal o mensaje esencial que deja el corto, en concordancia con los tres tipos de pensamiento que concibe Acosta (2019) y que, desde el marco de la EPC, permiten a los estudiantes pasar por los diferentes niveles de comprensión a la hora de interactuar con el conocimiento (p. 239).

4.1.3. Fase 3: “Reflexionando: valores que me identifican”

Esta fase propone acercar al estudiante a la lectura de otros dos cortometrajes mediante la realización de un conjunto de actividades donde los estudiantes continúan trabajando y fortaleciendo su comprensión lectora en todos los niveles entendiendo la importancia de los valores en la construcción y beneficio de su formación personal. Las actividades están diseñadas y resultan un poco reiterativas en cuanto a las otras fases, esto con la intención de que los estudiantes “usen el conocimiento de nuevas maneras o en situaciones inéditas” conforme a lo planteado por Blythe y colaboradores (2002) desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión.

De igual modo, estas actividades posibilitan que “los estudiantes reconfiguren, expandan y apliquen lo que ya saben, extrapolen y construyan a partir de sus conocimientos previos” (Blythe, p. 162), aprendan por medio de múltiples sentidos, convirtiéndose en espacios y medios para ampliar, refinar, transformar sus conocimientos a partir de procesos ligados a la comprensión lectora.

4.2. Matriz secuencia didáctica

A continuación, se encuentra la matriz general de la secuencia didáctica donde se señala los objetivos, actividades, herramientas, y procesos de evaluación que constituyen cada una de las sesiones que la conforman.

| Tema / tópico generativo | Enfoque | Fase de la secuencia didáctica | Objetivos | Actividades según las sesiones de aprendizaje / desempeños de comprensión | Metas de comprensión | Evaluación formativa | Criterios evaluativos de comprensión |
|---|-------------------------------|--|--|---|---|--|--|
| <p>Comprendiendo valores para la vida.</p> <p>¿Por qué los valores son fundamentales para la vida?</p> <p>¿Cómo los valores favorecen o afectan la convivencia y calidad de vida?</p> | Enseñanza para la comprensión | Fase 1: <i>“Explorando: valores con mi entorno”</i> | <p>Fomentar un aprendizaje significativo desde la comprensión lectora de cortometrajes.</p> <p>Comprender como los valores configuran la manera de experimentar con el entorno.</p> <p>Reconocer la importancia de la responsabilidad y respeto por el medio ambiente.</p> | <p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de hipótesis a partir del título. - Construcción de inferencias. - Observación del cortometraje “amigos del agua”. - Interpretación de hechos puntuales. - Reconocimiento de situaciones y personajes. - Expresión de ideas a través de un diálogo dirigido. - Reconocimiento de situaciones similares en contextos distintos de la historia del corto. <hr/> <p>Sesión 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de predicciones. - Compartir presaberes mediante un diálogo guiado. - Visualización del corto “el robot reciclador” - Reconocimiento y reconstrucción de hechos. - Procesos de reflexión e interpretación bajo una discusión guiada por la docente. - Categorización de objetos y toma de postura si fuera el robot reciclador. | <p>Literal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica la idea y el tema principal del cortometraje. - Reconoce y nombra características de los elementos que componen el cortometraje. - Establece acciones y situaciones concretas en y entre los personajes del cortometraje. <p>Inferencial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar inferencias sobre el contenido del cortometraje | Seguimiento mediante los procesos de autoevaluación y heteroevaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Establece conexiones entre el título, imagen y contenido del texto. - Identifica más de un elemento fundamental en el texto como personajes y lugares. - Infiere el significado de una imagen por el contexto en el que se encuentra. - Recuerda situaciones puntuales del texto. - Reconoce la idea principal del texto. - Establece relaciones de lo aprendido en el cortometraje con situaciones diarias. - Construye inferencias sobre acciones adicionales que pueden añadirse. - Manifiesta opiniones sobre lo sucedido en la historia. - Reconoce la imagen como fuente de información. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|---|---|
| | | <p>Fase 2: <i>“Comprendiendo: valores para el buen vivir”</i></p> | <p>Fomentar un aprendizaje significativo desde la comprensión lectora de cortometrajes.</p> <p>Desarrollar en el estudiante un sentido positivo en las relaciones establece en su comunidad.</p> <p>Potenciar en el estudiante habilidades sociales necesarias para sostener unas adecuadas relaciones interpersonales.</p> | <p>Sesión 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de hipótesis y predicciones a partir de una imagen. - Exploración de conocimientos previos a través de preguntas. - Observación video cortometraje “El puente” - Interpretación de situaciones o hechos específicos. - Reconocimiento, localización o identificación de elementos. - Procesos de reflexión (Actividad de aplicación caso o situación problema) - Manifiesta ideas sobre posibles situaciones y/o desenlaces. <p>Sesión 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de predicciones desde una imagen. - Compartir presaberes y experiencias teniendo en cuenta el título del corto. - Visualización del cortometraje “Igualdad y no discriminación” - Interpretación de situaciones o hechos específicos. - Reconocimiento de sucesos y personajes. - Proceso de reflexión (actividad = planteamiento de un caso o situación problema). | <p>teniendo en cuenta los componentes como título, imágenes, personajes, signos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula y verifica predicciones sobre acciones en relación con los personajes del cortometraje. - Expresa de manera oral y escrita posibles desenlaces de la historia en el cortometraje. <p>Critico-textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establece relaciones entre el | <p>Seguimiento mediante los procesos de autoevaluación y heteroevaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Indica el tema y asunto principal del texto. - Identifica aspectos explícitos e implícitos de imágenes, objetos y/o símbolos. - Infiere el significado de una expresión por el contexto en el que se encuentra. - Reconstruye la secuencia de acontecimientos. - Reconoce elementos como personajes. - Integra información a situaciones de la vida real. - Valora el contenido del texto. - Representa sus ideas y opiniones acerca del texto usando diferentes lenguajes artísticos. - Propone un final distinto en coherencia con lo ocurrido en el texto. |
|--|--|--|---|--|---|---|---|

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|---|---|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de posibles situaciones y/o desenlaces. | <ul style="list-style-type: none"> - cortometraje y otros textos. - Manifiesta juicios u opiniones valorativas con respecto al texto del cortometraje. | | |
| | | | | <p>Sesión 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepción visual y formulación de hipótesis a partir de una imagen. - Construcción de inferencias. - Compartir presaberes mediante una discusión guiada. - Observación del cortometraje “Joy and Heron” - Interpretación de hechos puntuales. - Reconocimiento de personajes y localización de sucesos. - Proceso de reflexión (Actividad de aplicación caso o situación problema). - Planteamiento de posibles situaciones y/o desenlaces. | | | |
| | | <p>Fase 3 “Reflexionando: valores que me identifican”</p> | <p>Fomentar un aprendizaje significativo desde la comprensión lectora de cortometrajes.</p> <p>Favorecer la formación de los estudiantes mediante actitudes de</p> | <p>Sesión 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de hipótesis y predicciones. - Indagación para activar presaberes. - Compartir experiencias. - Visualización del cortometraje “El regalo” - Interpretación de hechos según el contexto. - Reconocimiento de sucesos y personajes. | | <p>Seguimiento mediante los procesos de autoevaluación y heteroevaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce aspectos explícitos e implícitos de imágenes. - Infiere el significado de una expresión por el contexto en el que se encuentra. - Da cuenta de lo visto y escuchado respondiendo a diversas preguntas. - Ordena los eventos relatados en la historia. |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | <p>tolerancia, respeto consigo mismo y a la diversidad.</p> <p>Reflexionar sobre el actuar propio y contribuir al desarrollo personal.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de inferencias sobre relaciones, motivos o causas. - Proceso de reflexión mediante una discusión dirigida. - Establecimiento de relaciones entre situaciones y los valores. | | | <ul style="list-style-type: none"> - Deduce y valora el asunto principal del texto. - Manifiesta sus opiniones acerca del texto usando diferentes lenguajes artísticos. - Relaciona y vincula información del cortometraje con otros conocimientos. - Propone un título distinto en coherencia con lo ocurrido en el texto. |
| | | | | <p>Sesión 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de hipótesis y predicciones. - Activar presaberes y compartir experiencias teniendo en cuenta el título del corto. - Observación cortometraje “Easy life” / vida fácil. - Interpretación de situaciones puntuales y/o actitudes de los personajes. - Reconocimiento de hechos o sucesos. - Formulación de inferencias sobre relaciones, motivos o causas. - Proceso de reflexión mediante un diálogo dirigido. - Establecimiento de relaciones entre situaciones y los valores. | | | |

4.3. Artefacto innovador

Esta propuesta de innovación pedagógica ha sido diseñada con el propósito que pueda ser desarrollada en forma virtual, presencial o en ambientes mixtos, estando presente la utilización de herramientas tecnológicas en el aula de clase, por lo que se crea esta página web

(<https://leyendocortos.wixsite.com/edupropuesta>) para soportar cada una de las actividades de la secuencia didáctica creada desde cada uno de los cortometrajes. Esta página contiene en principio una contextualización muy general de la propuesta, seguido de las instrucciones correspondientes para navegar dentro de la plataforma, de tal forma que, la comunidad educativa entre ellos: docentes, estudiantes e incluso padres de familia cuenten con la información necesaria posibilitando el uso y desarrollo de la propuesta en tiempo real o de manera remota.



Ilustración 1. Inicio de la página web.



Ilustración 2. Indicaciones para navegar dentro de la página y con cada cortometraje.

A su vez, se presenta la cartelera de cortos, donde se encuentran ubicados los cortometrajes por salas, estas en paralelo a cada una de las fases creadas para la actual propuesta, y así se pueda interactuar con cada corto de acuerdo con el orden sugerido o de forma aleatoria.



Ilustración 3. Cartelera de cortos - sala 1.



Ilustración 4. Cartelera cortos - sala 2.



Ilustración 5. Cartelera cortos - sala 3.

Igualmente, desde el menú principal de la página se accede a la sección de descargables donde se localiza el material didáctico diseñado por cada uno de los cortometrajes, considerando más posibilidades para que la propuesta se lleve a la práctica en distintos ambientes, siendo los

docentes y estudiantes beneficiados cuando en sus contextos no se cuenta con los medios necesarios para garantizar la proyección o acceso virtual al artefacto. Entre tanto, en la sección de docentes se presentan algunos consejos tomando como referencia los planteamientos de Isabel Solé (1998), y así incrementar la utilidad de esta propuesta de innovación pedagógica y didáctica en el aula.



Ilustración 6. Sección de descargables, página web.



Ilustración 7. Sección para docentes, página web.

Es preciso señalar que, la enseñanza para la comprensión entiende los desempeños de comprensión como aquellas actividades que posibilitan a los estudiantes prepararse en el uso de conocimientos a partir de la comprensión. Por tal motivo, en cada uno de los cortometrajes el estudiante debe pasar por diversas situaciones enumeradas que varían de acuerdo con las fases y le permiten al niño poner en juego sus capacidades intelectuales, cognitivas, comunicativas a la luz de sus presaberes, de lo aprendido y avanzando hacia niveles más profundos de comprensión (Acosta, 2019, p. 244).



Ilustración 8. Numeración de las actividades.

En virtud de ello, al iniciar se encuentran unas *actividades de observación y de diálogo* a ejecutar antes de visualizar el corto (numeración uno y dos), donde el estudiante participa en juegos interactivos y formula unas primeras hipótesis o predicciones acerca de lo que posiblemente ocurrirá en la historia desarrollando habilidades de anticipación y reconocimiento desde un nivel literal de comprensión Cassany (2006) y Pérez (2003). Igualmente, se invita a los estudiantes a activar sus presaberes, compartir ideas o experiencias, generando una conexión y primera entrada con el texto a trabajar; actividades entendidas como desempeños preliminares desde el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión porque invitan a los alumnos a comenzar “explorando” las cuestiones antes de suministrarles información” (Blythe, 2002, p. 92).



Ilustración 9. Actividad observemos, corto amigos del agua.



Ilustración 10. Actividad observemos, corto el regalo.



Ilustración 12. Actividad dialoguemos, corto el robot.



Ilustración 11. Actividad dialoguemos, corto Joy y Heron.

De igual manera, poner en práctica la comprensión, exige al estudiante participar en ejercicios donde se continúe con la exploración y búsqueda de sentido del texto. (Acosta, 2019). Por ello, según las fases las *actividades de interpretación* (numeración tres), se caracterizan porque retoman situaciones o hechos puntuales de la historia con la intención de que el estudiante desarrolle su capacidad para explicar, dar y exponer razones o significados a través de discusiones dirigidas por los docentes. Allí, se trabaja la lectura inferencial desde los postulados de Pérez (2003) en diálogo con Cassany (2006), puesto que, este nivel de comprensión explora la posibilidad de construir inferencias, establecer relaciones o conclusiones no explícitas en la historia, teniendo en cuenta los diferentes componentes y elementos que presenta el texto.



Ilustración 14. Actividad recordemos, corto el puente.



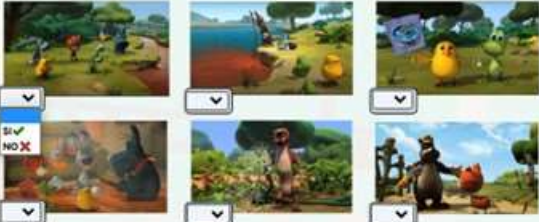
Ilustración 13. Actividad interpretamos, corto la vida fácil.

Ahora bien, en las situaciones denominadas *recordemos* (numeración cuatro), hay diferentes guías según cada cortometraje y fase, con el fin de que los estudiantes realicen un reconocimiento, localización e identificación de elementos fundamentales en la historia como tema, personajes, sucesos, al igual que, ejercicios de reconstrucción de sucesos y/o verdadero o falso desde un nivel literal e inferencial.


Nombre: _____
Fecha: _____

Recordemos sobre el corto "amigos del agua"

Identifica cuales situaciones se presentan y cuales no durante el cortometraje:



Señala los personajes que viste durante la historia "amigos del agua":



Indica cuál es el mensaje principal que trasmite el cortometraje:

- El uso de agua lluvia para regar las plantas.
- La importancia del cuidado y preservación del agua.
- El agua como un recurso que se debe malgastar.
- La reutilización de agua en muchas actividades.


LIVEWORKSHEETS

Ilustración 16. Guía corto amigos del agua, fase 1.

Nombre: _____
Fecha: _____

Recordemos sobre el corto "Igualdad y no discriminación"

Marca los personajes que aparecen en el cortometraje:



Señala verdadero (V) o falso (F) según corresponda:

- Los niños deciden jugar fútbol. V F
- Luli insiste en jugar niños contra niñas. V F
- Melisa vota por jugar fútbol y quedan empatados. V F
- El hermano de Luli piensa que las niñas son malas para los deportes. V F
- Nacho le recuerda a Luli momentos en que él los ha apoyado. V F
- Luli tiene el mismo pensamiento de su hermano sobre las niñas. V F
- Al final Luli decide hacer equipo con Vale. V F

Indica el lugar dónde ocurre la historia narrada en el cortometraje "Igualdad y no discriminación":



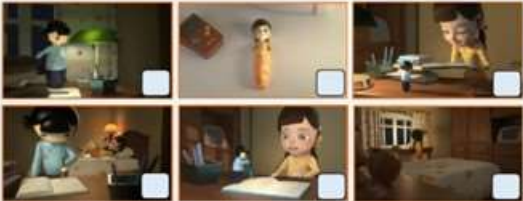
LIVEWORKSHEETS

Ilustración 15. Guía corto igualdad y no discriminación, fase 2.

Nombre: _____
Fecha: _____

Recordemos sobre el corto "vida fácil"

Ordena según lo sucedido en la historia "vida fácil":




Marca verdadero (V) o falso (F) según corresponda:

- La niña descubre un día que la muñeca hace sus tareas. V F
- La muñeca crece y toma la forma de humana. V F
- La niña prefiere jugar que realizar sus deberes. V F
- La niña obtiene buenas calificaciones gracias a la muñeca. V F
- La niña se enoja porque la muñeca a sus tareas. V F
- La muñeca es feliz haciendo los deberes. V F

Asocia las imágenes con el sentimiento que pudo transmitir la niña:

pereza alegría asombro



LIVEWORKSHEETS

Ilustración 17. Guía corto la vida fácil, fase 3.

En las *actividades de reflexión* (numeración cinco), se plantean preguntas, casos o situaciones como “¿qué pasaría sí...?” dependiendo de las fases y los cortometrajes que allí se incluyen para que los estudiantes compartan sus opiniones mediante una discusión guiada por los docentes buscando la complementariedad y continuidad con las otras actividades. Asimismo, son actividades intelectuales que reflejan la constante búsqueda de respuestas como consecuencia del trabajo crítico textual, donde en términos de Pérez (2003) se reconoce las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, el sujeto lector asume “un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto” (p. 43), y existe la posibilidad de establecer relaciones con otros textos, información de su realidad, y contexto social.



Ilustración 18. Actividad reflexionemos, corto el robot.



Ilustración 19. Actividad reflexionemos, corto igualdad...



Ilustración 20. Actividad reflexionemos, corto el regalo.

Mientras que, las *actividades pensemos* (numeración seis) tienen por objetivo central desarrollar el pensamiento y creatividad en los estudiantes como colocarse en la posición de algún personaje, plantear posibles desenlaces, manifestar ideas y/o establecer relaciones desde el tópico generativo, en este caso los valores; situaciones en las cuales el estudiante potencia la comprensión lectora en un nivel inferencial y crítico superando las ideas del sentido común. Allí también se aplica lo señalado por Blythe (2002) pues “los desempeños de comprensión deben dar a los alumnos la oportunidad de explicitar su pensamiento” (2002, p. 94), de tal forma que, se convierten en espacios donde los estudiantes dan a conocer las ideas y las representaciones desde lenguajes del pensamiento ya sean verbales, escritos o gráficos, cultivando la cultura de la reflexión (Acosta, 2019, p. 236-237) y por su puesto de la comprensión en el aula.



Ilustración 21. Actividad *pensemos* corto amigos del agua.



Ilustración 22. Actividad *pensemos*, corto el regalo.



Ilustración 23. Actividad *pensemos*, corto el puente.

A través de todas estas situaciones y actividades permite que el trabajo de aula se convierta en experiencia de crecimiento, de aprendizaje en interacción y diálogo con los estudiantes a partir de textos multimodales y potenciar así la comprensión lectora. Por lo que, al finalizar en la numeración siete se encuentran la rúbrica para evaluar la comprensión lectora desde los procesos de autoevaluación y heteroevaluación, permitiendo establecer si los estudiantes alcanzaron las metas de comprensión al finalizar su interacción o paso por cada uno de los cortometrajes y fases.

Explorando: valores con mi entorno

Autoevaluación

Desplaza una de las caras a la casilla según tu proceso.

| Criterios de comprensión | |
|---|--|
| - Establezco conexiones entre el título, imagen y contenido del texto. | |
| - Identifico los personajes de la historia. | |
| - Deduzco lo que quiere transmitir una imagen. | |
| - Recuerdo y reflexiono sobre situaciones puntuales en la historia. | |
| - Reconozco la idea principal del texto. | |
| - Establezco relaciones de lo aprendido en el cortometraje con situaciones diarias. | |
| - Construyo ideas para agregar a la historia. | |
| - Manifiesto opiniones sobre lo sucedido en la historia. | |

Ilustración 24. Rúbrica para procesos de evaluación, fase 1.

Comprendiendo: valores para el buen vivir

Autoevaluación

Desplaza una de las caras a la casilla según tu proceso.

| Criterios de comprensión | |
|---|--|
| - Indico el tema y asunto principal del texto. | |
| - Reconozco los personajes principales. | |
| - Entiendo el significado de una expresión. | |
| - Reconstruyo el orden de los eventos en la historia. | |
| - Reflexiono sobre situaciones puntuales de la historia. | |
| - Integro información a situaciones de la vida real. | |
| - Brindo opiniones sobre el contenido del texto. | |
| - Represento mis ideas acerca del texto usando diferentes lenguajes artísticos. | |
| - Propongo un final distinto en coherencia con lo ocurrido en el texto. | |

Ilustración 25. Rúbrica para procesos de evaluación, fase 2.

Reflexionando: valores que me identifican

Autoevaluación

Desplaza una de las caras a la casilla según tu proceso.

| Criterios de comprensión | |
|---|--|
| - Reconozco que una imagen puede transmitir información. | |
| - Comprendo el significado de una expresión. | |
| - Doy cuenta de lo visto y escuchado respondiendo a diversas preguntas. | |
| - Ordeno los eventos relatados en la historia. | |
| - Entiendo el tema principal del texto. | |
| - Manifiesto mis opiniones acerca del texto usando diferentes lenguajes artísticos. | |
| - Relaciono y vinculo información del cortometraje con otros conocimientos. | |
| - Propongo un título distinto en relación con lo ocurrido en la historia. | |

Ilustración 26. Rúbrica para procesos de evaluación, fase 3.

4.4. Aporte innovador

La propuesta didáctica es innovadora en el sentido que ofrece una alternativa para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo escolar desde la lectura del texto multimodal del cortometraje, ya que, presenta una variedad de actividades con un componente de flexibilidad para su realización de manera individual o colectiva, y que al mismo tiempo conllevan al desarrollo de habilidades como la observación, la atención, relación de imágenes, interpretación del lenguaje, análisis y opinión, realización de presuposiciones, construcción de inferencias, entre otras que permiten entender la comprensión como proceso, además de generar una formación significativa desde temáticas cercanas al contexto del estudiante.

Igualmente, el diseño posibilita su implementación en educación presencial, virtual o incluso ambientes mixtos, por lo que los docentes podrán adaptar, reformular, enriquecer y trasladar las actividades que allí se proponen en concordancia a las necesidades de la población y a nuevos contextos en los cuales se quiera trabajar, de manera que se fortalezca la comprensión en el estudiante haciendo uso de otro tipo de textos, no solo desde el código escrito y/o convencional sino de carácter multimodal, a los cuales el sujeto se enfrenta a diario.

4.5. Resultados de implementación

Este apartado presenta los resultados obtenidos del proceso de implementación parcial de la propuesta desde tres de sus sesiones, no sin antes mencionar que se coordina y concierta con la docente titular del grado 102 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento su aplicación y desarrollo en la sala de informática haciendo la proyección del artefacto y la impresión del material didáctico (guías), ya que, la sede no cuenta con los equipos y herramientas tecnológicas suficientes para que los niños y niñas ingresen e interactúen de forma individual o en grupos pequeños con este. Además, en la aplicación preliminar se hizo una introducción y explicación

general de cómo navegar a través del artefacto y desarrollar las actividades diseñadas para cada cortometraje.

De modo que en relación con la fase uno “*explorando valores con mi entorno*” donde se trabajó alrededor de los cortometrajes amigos del agua y el robot reciclador, se apreció como algunos niños y niñas poseen nociones que fueron recuperadas y activadas a través de la formulación de preguntas, lo que les permitió establecer ulteriores hipótesis, inferencias predictivas sobre la temática abordada y extraer información global del corto, (ver anexo 5). Asimismo, se identificó como los estudiantes a través del planteamiento y verificación de hipótesis comprendieron hechos globales del texto, como la relación dada entre los personajes y el rol que desempeñaban, (ver anexo 6).

Respecto a la ejecución de las guías correspondientes para el momento recordemos, se evidenció como entre el 62% y 74 % de los estudiantes lograron identificar elementos del texto multimodal como personajes, hechos específicos, al igual que, reconocer la idea principal o secundaria, (ver anexo 5). Igualmente, a partir de la guía planteada para la segunda sesión, se observó que el 66 % de los estudiantes pudieron establecer el orden de los sucesos, mientras que el 26% tuvieron inconvenientes para ordenar los acontecimientos finales de la historia. Si bien en el ejercicio de falso y verdadero solo el 34% de los estudiantes comprendieron el total de las frases, y el otro porcentaje presentaron dificultad en entender dos a cuatro de las frases porque marcaron lo contrario o ambas casillas, tanto verdadero como falso; es mediante la retroalimentación y el diálogo posterior donde los niños alcanzaron una mejor comprensión desde la oralidad, (ver anexo 6).

Por otro lado, aun cuando al principio de la implementación se observó una abstinencia por parte de los estudiantes a compartir sus opiniones, y ciertas dificultades para reconocer la intención comunicativa de alguna imagen dado que señalaron descripciones cortas y acciones explícitas del texto como “el agua esta sucia”, “no debe regar pócimas al agua”, “es la caja donde se guarda el agua como tesoro”, “el señor bota basura”, “porque el señor le lanzo una hamburguesa”, es en el transcurso y desarrollo de los otros momentos donde los estudiantes mostraron más interés por participar y comunicar sus ideas. Además, el planteamiento de otras preguntas posibilitó a los niños desarrollar sus ideas, reflexionar sobre lo que estaban diciendo, contribuyendo a su vez el entendimiento y explicación de situaciones puntuales ocurridas dentro de la historia generando una comprensión más amplia y general del texto, (ver anexo 5 y 6).

Desde esta misma perspectiva, se visualizó como los niños y niñas fueron capaces de establecer varias relaciones entre el cortometraje y situaciones diarias que les conciernen como individuos y en sociedad, por ejemplo, en los momentos de reflexionemos los estudiantes desde sus propias experiencias mencionaron acciones que realizan en sus casas para el cuidado y preservación del agua como; “lleno un vaso cuando me cepillo los dientes”, “cierro la llave cuando me cepillo los dientes”, “cuando me baño no gasto tanta agua...”, “mi mamá recolecta el agua y la utiliza para lavar los baños”. Además, identificaron situaciones donde se desperdicia el agua desde el uso de imágenes, al igual que, manifestaron la importancia de no botar basura, realizar procesos de reciclaje, convirtiéndose a su vez en hilos conductores para que unos niños señalaran valores como la responsabilidad, el cuidado, respeto por el agua, el entorno y el medio ambiente (ver anexo 5 y 6).

En lo que concierne a los procesos de evaluación, estos se dieron durante las sesiones desde acciones como la aclaración de dudas, el acompañamiento docente durante el desarrollo de

actividades en papel y la verificación en el seguimiento de indicaciones. Y en el momento específico donde se realizó el proceso de autoevaluación fue necesario aclarar palabras como conexiones, contenido y deduzco pudiendo los estudiantes valorar su proceso desde los criterios establecidos para esta primera fase siendo coherentes y conscientes de lo que habían realizado.

Referente a la aplicación de la tercera sesión parte de la segunda fase “*comprendiendo valores para el buen vivir*” de la propuesta, se identificó como los estudiantes han desarrollado ciertas habilidades y competencias, gracias a la reiteración de estrategias y varias actividades en el transcurso de la implementación, las cuales sirvieron de base para lograr unos mejores niveles de comprensión. A modo de ejemplo, se visualizó como a raíz de las actividades de observemos y dialoguemos los niños activaron sus presaberes incidiendo significativamente en la construcción de significados y sentidos posteriores, además como los niños y niñas son capaces de comprender algún aspecto determinado del texto a partir de la interpretación de imágenes, gestos, o la comparación de acciones, relaciones y actitudes dadas entre los personajes (ver anexo 7).

También, como muestra de una mejoría en sus niveles de comprensión, y en comparación a resultados obtenidos arriba mencionados en las sesiones previas para la actividad recordemos, en esta ocasión, el 96% de los niños reconocieron los personajes de la historia, el 68% pudieron establecer en su totalidad que consignas eran verdaderas o falsas según lo narrado en el corto, mientras que el 32% solo tuvieron dificultad en indicar correctamente una o dos de las consignas, y el 74% de los estudiantes ordenaron correctamente los acontecimientos (ver anexo 7).

De igual forma, desde la actividad de reflexionemos, se observó una mayor participación por parte de los estudiantes donde ellos expresaron ideas relacionadas con las intenciones comunicativas que subyacen del corto: “hablar y llegar a un acuerdo”, “los animales grandes

debieron trabajar como los animales pequeños, ayudarse”; así como la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto al contenido mismo del texto: “yo comparto los materiales con el compañero”, “ayudarnos para terminar bien el trabajo” “no pelear y hacer la actividad o el trabajo”, evidenciando el aprendizaje generado a partir del cortometraje.

Adicionalmente, en la actividad pensemos cuando los niños propusieron finales alternativos, entre ellos: “todos los animales, el ciervo, el oso, el conejo y el mapache se hacen amigos”, “el conejo y el mapache no cogen caminos distintos, sino que se convierten en amigos” “el ciervo y el oso hablan”, y el hecho mismo de incluirse dentro de la historia para rescatar a los animales que cayeron del puente (ver anexo 7) demuestran en buena medida como los niños desarrollaron su imaginación y creatividad, fueron capaces de reflexionar y tomar una postura frente al contenido parcial o total del texto, dejando ver a la par lo que el cortometraje sugirió al estudiante frente a cómo se dan las relaciones sociales y como los valores orientan ciertos comportamientos.

Ahora bien, tomando en cuenta lo sucedido durante la sesión aplicada de la tercera fase “*reflexionando: valores que me identifican*” de la propuesta (ver anexo 8), fue notorio el progreso de los estudiantes respecto a su comprensión lectora, puesto que los estudiantes por un lado fueron capaces de establecer inferencias brindando explicaciones a situaciones ocurridas dentro de la historia, por ejemplo, ante el cambio de actitud del niño, el juego con el que se entretiene el niño al principio de la historia o cómo el perro persuade al niño para salir a jugar. Y por el otro, dieron a conocer sus ideas y apreciaciones frente a lo que más les llamó la atención a través de la oralidad, cultivando la reflexión y divinando valores como la persistencia, la aceptación para caracterizar los personajes y como estos influyen en la construcción de identidades.

Asimismo, desde el momento de recordemos se pudo observar un avance significativo en la ejecución de la guía sobre las desarrolladas en semanas anteriores, debido a que en términos cuantitativos el 90% de los estudiantes respondieron correctamente al ejercicio de verdadero y falso donde se incluyeron frases en un sentido inferencial y literal. Además, el total de los estudiantes identificaron los personajes que no hacían parte del corto y por ende los personajes principales o secundarios pertenecientes de la historia, y el 97% de los estudiantes ordenaron las imágenes según lo narrado en el cortometraje mientras que el otro porcentaje mostraron dificultad en el orden de dos sucesos porque su disposición fue intercambiada (ver anexo 8).

Por otro lado, en uno de los momentos de esta sesión se pudo identificar la incidencia favorable de la actual propuesta hacia la comprensión de otros textos (poema y audiocuento acompañado con imágenes), dado que los estudiantes participaron en una prueba diagnóstica realizada por una maestra en formación de semestres precedentes, y a partir de un recorrido por el aula se visualizó cómo ante las preguntas formuladas sus respuestas fueron acertadas (ver anexo 8), al igual como el incremento de habilidades y destrezas vinculadas a la observación, atención, percepción y memoria a través de las sesiones aplicadas permitió ver una repercusión positiva en la comprensión de los textos leídos.

Finalmente, en lo relacionado con el tiempo de las sesiones se puede determinar que la duración estimada para cada una de estas es de 2 a 3 horas aproximadamente, aunque es necesario tener en cuenta factores como la falta de escucha activa, la interferencia por otros agentes de la comunidad educativa, lo que pueden repercutir en la ejecución a cabalidad de las actividades, afectando los propósitos para los cuales fueron creadas y diseñadas cada una de las actividades.

5. Conclusiones

El diseño y planteamiento de propuestas de innovación que promuevan el desarrollo de diversas habilidades, capacidades y competencias en pro de la formación e integralidad del sujeto, se convierten en apuestas e iniciativas desde el ámbito educativo que trascienden más allá de aula de clase. De este modo, la presente propuesta tuvo como objetivo ofrecer una alternativa para potenciar la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo escolar utilizando como herramienta pedagógica central el cortometraje, lo que trajo consigo múltiples factores y aspectos a tomar en consideración a lo largo de su elaboración.

En primera instancia, una propuesta desde el enfoque de innovación pedagógica siendo un campo de indagación desde la constante mirada crítica e investigativa por parte de la docente en formación, buscando recursos y planteando actividades, estrategias, espacios participativos reconociendo que los procesos de lectura no solo pasan por el desciframiento del código alfabético, sino que estos también tienen lugar cuando se abarcan otros medios, en los cuales existen diferentes sistemas de signos, símbolos que se unifican para transmitir un mensaje. Igualmente, considerando la repercusión e importancia de la implementación y uso de herramientas tecnológicas que ofrece la era digital de tal forma que sirvan como complemento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como en la primera infancia se debe orientar en el proceso de lectura, implementando estrategias de comprensión en vez de solo enseñar el código grafológico, a ver letras o símbolos y así evitar un proceso de lectura fragmentado o superficial. Es importante crear espacios donde se transporten diversas estrategias pedagógicas a otros medios fuera de los tradicionales, las cuales sean pensadas y consolidadas para ejecutarse en profundidad

reconociendo que los textos son vehículos para la transmisión de información, presentan diversas intenciones comunicativas. Además, por medio de acciones como la exploración de conocimientos, la visibilización de sus pensamientos y el procesamiento más profundo de información los estudiantes se convierten en activos, logran consolidar procesos metacognitivos dejando huella en la memoria y se convierten en lectores estratégicos.

Por ello, al identificar las posibilidades didácticas del cortometraje en el diseño de recursos y estrategias de enseñanza asociadas a la cualificación de la comprensión lectora, se observa cómo este se constituye en una herramienta de largo alcance e impacto favorable en los niños y niñas. Los estudiantes desarrollan y ponen en juego la imaginación, creación, expresión, habilidades de escucha, observación, percepción en beneficio no solo del proceso de la comprensión de lectura, sino que permite poco a poco que los estudiantes desplieguen su aprendizaje, superen sus dificultades tanto académicas, formativas como aquellas que contribuyen a la socialización en común de los temas abordados dentro de estos textos llevándolos a tomar una postura como ciudadanos críticos de su realidad.

Desde la implementación parcial de la propuesta, se apreció cómo los niños de edades comprendidas entre los 6 y 8 años poseen saberes previos que al hacerse visibles permiten contextualizar el contenido del corto a la realidad del estudiante, generar expectativas, para luego dar paso a que sus conocimientos sean corroborados, transformados o modificados junto con los compañeros y maestra a través de las diversas actividades y conversaciones generadas. También, aunque al principio algunos estudiantes presentaron falencias en un nivel literal e inferencial de comprensión; el acompañamiento docente, la constante formulación de preguntas y los espacios de reflexión e interpretación sobre determinadas situaciones y la proposición de casos a partir de los cortometrajes trabajados, permitió poco a poco que la mayoría de los estudiantes pasaran de

identificar solo los personajes, lugares e idea principal, a reconocer y establecer acciones concretas en y entre los personajes del cortometraje, formular y verificar predicciones sobre lo ocurrido durante el cortometraje, expresar opiniones sobre lo sucedido y crear una cultura de pensamiento en el aula de clase.

En segunda instancia, el uso de las TIC posibilita el apoyo didáctico al proceso de comprensión lectora, porque son medios de comunicación e interacción que ofrecen una alternativa dinámica y cercana al estudiante en medio de lo que se comprende como cultura multimodal. Estas promueven el aprendizaje de diversas maneras y parecen ser una oportunidad de acercamiento con el estudiante y cambio en actitudes frente a su proceso formativo. No obstante, surgen desafíos al reconocer que los contextos presentan distintos recursos, son ambientes con características singulares y particulares que inciden de manera notoria en la formación de sujeto. Contextos donde resulta fundamental pensar en diferentes posibilidades buscando el fortalecimiento de competencias, puesto que en muchos de estos el acceso a herramientas tecnológicas es limitado o hay un escaso conocimiento sobre el manejo y utilización de las TIC dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, fue necesaria la organización y gestión para la aplicación parcial de la propuesta donde el reconocimiento de la diversidad y la adaptación de las actividades planteadas permitió vivir experiencias, y generar ambientes donde el trabajo mediador fue esencial. De igual forma, surgieron aportes cualitativos para enriquecer la acción y quehacer pedagógico, en vista de que los maestros pueden orientar preguntas basándose en el texto multimodal del cortometraje para que los estudiantes desarrollen una mayor comprensión de textos y en las aulas presidan espacios de interés y motivación, donde se alimente el espíritu participativo, crecimiento interpersonal e intrapersonal en los estudiantes al reconocer otras miradas, descubrir

sentimientos, ideas, pensamientos alrededor de temáticas que abarcan e integran otras disciplinas rompiendo paradigmas existentes sobre las clases monótonas y/o tradicionales. Además, la revisión de temas permite la transversalidad con otras áreas de conocimiento lo que contribuye positivamente a construir bases sólidas para entender realidades, otros textos y contextos.

Por otro lado, la implementación adelantada permite transformar la práctica pedagógica, en la cuál es necesario que el docente se convierta en mediador, posibilite el acercamiento de los estudiantes a los textos, genere discusiones y reacciones, al mismo tiempo se constituya como investigador de su propia labor, desde un proceso cíclico de formulación de interrogantes, reflexión, análisis, evaluación y retroalimentación sobre nuevas maneras para fortalecer el proceso de comprensión de lectura.

Por último, el diseño de la propuesta sirve para que el lector reflexione y profundice sobre las distintas posibilidades en la construcción de recursos, medios o secuencias didácticas y pedagógicas mediante las cuales se entienda la comprensión de lectura como el resultado de la constante búsqueda y construcción activa de significados; sentidos que pueden ser renovados y evocados de manera distinta en el marco de las interrelaciones dadas entre la triada lector, texto y contexto, afianzando memorias, conocimientos y construyendo identidades.

6. Referencias

- Acosta, M. M., & Velásquez, L. F. (2019). El cortometraje: una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de ciclo dos del Colegio Kennedy IED. Universidad de la Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/691
- Acosta, A (2004). *Enseñanza para la comprensión*. En enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Miguel de Zubiría. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. (pp. 229-266). Colombia
- Álzate, D. A. (2018). El cortometraje como herramienta pedagógica para fomentar la lectura inferencial en la primera infancia. [Trabajo de pregrado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. Colombia. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/7459>
- Báez, T., Hurtado, C. & Tarquino, C. (2017). Diseño didáctico para potencializar la comprensión lectora desde el juego dramático, en el primer ciclo de educación básica primaria, de la institución unidad educativa Apiay. [Proyecto de maestría]. Universidad Santo Tomás. Villavicencio, Meta. Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10115/Baez2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baquero, K.J. (2020). Fortalecimiento de la comprensión lectora en niños y niñas de segundo grado, mediante el desarrollo de las funciones ejecutivas. [Investigación de maestría]. Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13313>
- Blythe, Tina. Et al. (2002). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós. (Redes en Educación).
- Cabero, J. & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Volumen 7, No 2. (pp. 11-22). Sevilla. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4857163>

- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción. Chile.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Leer para Sophia*. Tokio: Instituto Europeo, Universidad Sofía.
<https://repositori.upf.edu/handle/10230/22473>
- Díaz, A. (2013) *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Vol. 17*.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. Colombia.
<https://www.academia.edu/28137623>
- Gallardo. P (2006-07). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). Universidad de Sevilla. En *cuestiones pedagógicas* (pp. 143-159). Sevilla. España.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044/8847>
- Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw Hill.
https://www.academia.edu/25455344/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_Hernandez_Fernandez_y_Baptista_2010
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ICFES. (2018). *Informe resultados nacionales, Saber 3, 5 y 9*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ICFES. (2021). *Guía de orientación. Saber 3*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2621334/Guia+de+orientacion+Saber+3+2021.pdf>

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Meier, A. (2013). *El cortometraje. El arte de narrar, emocionar y significar*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Morales, P. (2020). Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales en la institución educativa Sagrado Corazón. [trabajo de grado maestría]. Universidad Nacional de Colombia. Palmira. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77437>
- Papalia, D. & Martorell, G. (2015). *Desarrollo humano, decimotercera edición*. México. McGraw-Hill Global Education Holdings LLC.
- Pérez Abril, M & Casas Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá; editorial Kimpres Ltda.
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES. <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>
- Perkins, D. (1998). Enseñanza para la comprensión. En Blythe, Tina. Et al. (2002). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós. (Redes en Educación).
- Restrepo, E. & Rivas, M. (2019). Los textos multimodales, una estrategia didáctica para optimizar la comprensión lectora a nivel literal, en los estudiantes del grado primero de la normal superior la inmaculada. [Investigación de maestría]. Universidad de Medellín. Colombia.

https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6244/T_ME_426.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Santillana

Ruiz, A.L. (2020). Cantando, leyendo y comprendiendo. [tesis de pregrado]. Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12671>

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Materiales para la innovación educativa. 21.^a reimpresión. Barcelona: Editorial Grao.

Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

UNESCO. (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Texto innovación educativa. Editora y Comercializadora CARTOLAN E.I.R.L. Lima. Perú.

7. Anexos

Anexo 1: diario de campo sesión de observación

| Universidad Pedagógica Nacional - Departamento De Lenguas Diario De Campo – Practica Asistida | | |
|--|--|-------------------|
| Lugar: Colegio Domingo Faustino Sarmiento | | Grado: 102 |
| Fecha: 3 marzo 2022 | Hora de inicio: 7 a.m. Hora de termino: 9:30 a.m. | No de registro: 1 |
| Descripción del lugar | | |
| <p>El lugar es el salón de clases 102, ubicado en sede D del colegio. Dentro del mismo están dispuestos varios pupitres repartidos en 4 filas, cada una conformada por cinco o seis mesas juntas 1 – 5 – 1. En la parte delantera se encuentra el escritorio de la docente, al lado el tablero (encima de él está el abecedario en mayúscula y minúscula en la parte inferior derecha hay un computador con sus parlantes)</p> <p>Para el final de la clase se encontraban un total de 26 estudiantes, 12 niñas y 14 niños.</p> | | |
| Hechos destacados / narración | | |
| <p>La profesora saluda a los niños y luego realiza la oración. Enseguida ella me explica que están realizando la lectura de Platero y yo, luego pide a los niños que digan ¿cuál es el autor del libro?, una niña responde “Ramón Jiménez” y otro niño inmediatamente responde que es el nombre de un personaje del chavo del 8, a lo que la docente le dice que eso es una buena manera de acordarse del autor.</p> <p>Después la profesora pide que le recuerden el nombre del personaje principal de la parte leída la semana pasada, algunos niños responden en unisonó “la cabra Diana”, otros hacen alusión a los animales que recuerdan “mariposas, golondrinas”, y otro niño agrega que su mamá se llama Diana y que por esa razón se acordó del nombre.</p> <p>Enseguida la profesora pide silencio, hace mención del título de cuento “el niño tonto”. Ella realiza la lectura en voz alta durante la misma hace alguna pausa para llamar la atención y comprobar que están poniendo cuidado. Además, hace unas preguntas a nivel literal como “¿dónde estaba el niño tonto?, ¿qué paso con él, a quién era la única persona que le importaba?, donde solo tres o cuatro estudiantes participaron, y si alguien no brindaba la respuesta correcta, la docente decía NO y relataba con sus propias palabras lo acontecido.</p> <p>Luego la profesora solicita a un niño que le ayude a repartir unas hojas, esto con el objetivo de realizar un dibujo sobre el cuento leído, una vez repartidas las hojas la profesora pide que la doblen en la mitad, escriban la fecha y el titulo en uno de los lados de la hoja.</p> <p>Algunos niños se acercan para pedir el concepto de cómo les está quedando o les quedó el dibujo (se visualiza que unos son rápidos mientras que otros se toman el tiempo para pensar qué y cómo dibujar, otros piden orientación pues muestran caras de duda no tienen claro que dibujar y terminan haciendo dibujos similares a sus compañeros)</p> <p>Pasado unos minutos (30 aprox.) y viendo que la mayoría de los niños a terminado la docente pasa a una siguiente parte del cuento que se denomina “paisaje grana”. En seguida, pide que realicen un dibujo en el otro lado de la hoja sobre lo entendido del cuento.</p> <p>Algunos niños se acercan a la docente y le preguntan qué es lo que deben dibujar por lo que ella me pide el favor que realice la lectura del cuento nuevamente. Luego ella hace un par de preguntas ¿Dónde está Platero?, ¿Qué van a descubrir? Los niños se quedan en silencio y la</p> | | |

| docente termina dando las respuestas. Mientras que finalizan la actividad les pone una canción sobre el abecedario (algunos niños centran su atención en el video mientras que otros continúan dibujando y otros parecen cantar al mismo tiempo que dibujar) | |
|--|--|
| Categorías | Comentarios |
| Procesos de comprensión de lectura. | <p>¿Qué actividades se pueden desarrollar para fortalecer la comprensión lectora? ¿Y desde que textos se pueden diseñar dichas actividades?</p> <p>Debido a que en principio parece que los niños no responden adecuadamente a preguntas de tipo literal como los personajes principales, habría que considerar a importancia o necesidad de leer varias veces el texto ya que en una primera lectura no es posible una comprensión general de texto, o el texto no sea de interés para el estudiante.</p> |

Anexo 2: diario de campo sesión de observación

| Universidad Pedagógica Nacional - Departamento De Lenguas Diario De Campo – Practica Asistida | | |
|---|--|-------------------|
| Lugar: Colegio Domingo Faustino Sarmiento | | Grado: 102 |
| Fecha: 10 marzo 2022 | Hora de inicio: 7 a.m. Hora de termino: 9:05 a.m. | No de registro: 3 |
| Descripción del lugar | | |
| <p>El lugar es el salón de clases 102, ubicado en sede D del colegio. Dentro del mismo están dispuestos varios pupitres repartidos en 4 filas, cada una conformada por cinco o siete mesas separadas por dos espacios juntas 1 – 5 – 1/ 1 – 4 – 1. En la parte delantera se encuentra el escritorio de la docente, al lado el tablero (encima de él está el abecedario en mayúscula y minúscula en la parte inferior derecha hay un computador con sus parlantes encima de un pupitre)</p> <p>Para el final de la clase había un total de 27 estudiantes, 13 niñas y 14 niños.</p> | | |
| Hechos destacados de la clase en relación con las prácticas de lectura. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - La profesora saluda a los niños, y realiza la oración. - Posteriormente, les dice a los niños que ella se debe retirar del salón porque tiene una reunión con otra profesora “de Sara” por lo que me pide que les lea dos anécdotas “La azotea” y “retorno” del libro Platero y yo, hace énfasis en que primero lea, después ellos hagan el dibujo en la hoja y luego continúe con el otro. - Entonces escribo el primer título en el tablero “la azotea” e indago por lo ¿Qué consideran que es la azotea...? algunos levantan la mano y dicen “es el lugar donde azotan a Platero”, “es donde guardan las cosas viejas”, “es un cuarto donde se guarda la comida de los animales”, “es un cuarto que queda en la parte inferior de la casa”, “es donde se guardan las herramientas”. - Luego les pido que presten mucha atención a la lectura, y comienzo a hacer la lectura respectiva, durante la misma hago unas pausas para indagar por datos precisos. Una vez finalizada la lectura pido a que me digan según el cuento que creen que es la azotea, aquí algunos niños | | |

persisten en decir que es un lugar donde se guardan cosas, mientras que otros ahora relacionan este lugar donde se puede ver, respirar y mirar que están haciendo las otras personas y otros niños no responden.

- A continuación, pido a algunos niños que me ayuden a repartir unas hojas para que ellos plasmen lo entendido de la anécdota o lo que más les haya llamado la atención. (aquí debo realizar una segunda lectura por dos razones, algunos niños acaban de llegar y otros piden que lo vuelva a leer pues no saben que dibujar). No obstante, antes de proceder con el dibujo les pido que escriban la fecha y el título (en este proceso algunos niños se acercan para obtener la aprobación de que si quedo bien escrito y si tienen fallas se les hace notar, aunque en muchos casos es difícil realizar la lectura, ya que no tienen en cuenta los espacios entre palabras o escriben amontonado. Igualmente se visualiza que unos son rápidos mientras que otros se toman el tiempo para pensar qué y cómo dibujar, otros intentan escribir palabras claves acompañando los dibujos.
- Luego de que algunos niños terminaron de dibujar, realizó la lectura de la siguiente anécdota que se denomina “retorno”; durante esta hago preguntas solo con el propósito de comprobar si están poniendo atención, y en ciertos momentos algunos niños preguntan: ¿qué son los lirios?, ¿qué es una esmeralda? ¿qué es melancólico? entonces mediante dibujos o explicación corta con otras palabras los niños llegan a tener una noción sobre lo que son dichas palabras.

| Categorías | Comentarios y/o preguntas |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Procesos de comprensión de lectura. | <p>Se evidencia cómo los estudiantes tienen un nivel bajo de comprensión de lectura desde lo literal, puesto que, cuando se les preguntó qué era la azotea según el texto muchos estudiantes se quedaron con sus presaberes y no cambiaron su idea después de la lectura; igualmente, en la lectura de la siguiente anécdota, cuando se preguntó quien acompañaba a platero, los niños no respondieron, aunque habría que considerar un factor que puede incidir y es si el texto era de interés para los estudiantes o resulta complejo de comprender teniendo en cuenta la edad de ellos.</p> |

Anexo 3: fragmentos del diario de campo, intervención pedagógica

| Universidad Pedagógica Nacional - Departamento De Lenguas Diario De Campo – Practica autónoma | | |
|--|--|-------------------|
| Lugar: Colegio Domingo Faustino Sarmiento | | Grado: 102 |
| Fecha: 18 agosto 2022 | Hora de inicio: 7 a.m. Hora de termino: 9:30 a.m. | No de registro: 1 |
| Descripción del lugar | | |
| El lugar es el salón de clases 102, ubicado en sede D del colegio. La distribución de los pupitres es en 4 filas, cada una conformada por cinco o siete mesas separadas por dos espacios. Para el final de la clase se cuenta con la participación de un total de 25 estudiantes. | | |
| Observación y narración hechos principales | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - La clase inicia con el respectivo saludo y oración. A continuación, se hace énfasis en algunas reglas para el desarrollo de las actividades en vista de que hay algunos niños nuevos, durante esto recibo colaboración de algunos niños recordando la importancia de escuchar y levantar la mano para pedir la palabra. - Se empieza con la dinámica de las adivinanzas; durante esta los niños adivinan tres del total de los animales correspondientes, y hubo disonancia en sus respuestas para la adivinanza sobre el oso, indicando que podría ser el lobo, la pantera negra o la oveja al igual que la del búho, los niños dijeron que podría ser el murciélago y para la de rana, ellos manifestaron que podría ser el sapo o un cerdo. (1) Al final de la actividad se les pide recordar cuales fueron los animales, obtengo las respuestas colectivamente. - Posteriormente se procede con la lectura del cuento “el erizo y los globos de colores” no sin antes abrir espacio para que los niños formularan hipótesis sobre lo que posiblemente ocurría en la historia obtengo este tipo de respuestas “el erizo está buscando los globos” “el erizo se fue volando por los globos”, “el erizo está comprando globos” “el conejo pierde los globos” “el erizo quiere inflar unos globos”, esta última es dada por Samuel León y señala que ya conoce el cuento. (2) - Luego realizo la lectura, y durante la misma hago unas preguntas puntuales en vista de que algunos niños están distraídos. ¿Qué pasaba por entre el bosque?, ¿Qué fue lo único que le salió a conejo?, ¿a quién fue a buscar el erizo de primeras?, ¿Por qué la ardilla no pudo inflar el globo?, algunos niños en unísono responden correctamente, pero omiten a la instrucción de levantar la mano para pedir la palabra. También se les invita a decir cómo finaliza la historia y hay un punto de vista común “que los animales si podrán inflar los globos”. Se realiza una segunda lectura debido a que hay una niña acaba de llegar, se le pregunta en específico como se llama el cuento responde parcialmente que “el erizo de colores” porque esta distraída con un juguete. - Después reproduzco el video del cuento... los niños muestran más interés hacia las imágenes y escenas que aparecen. Cuando finaliza el video los niños aplauden y se escuchan comentarios "me gustó" "que bonito" " profe puedes volver a poner el vídeo" y les digo que hacia el final de la clase cuando realicemos otras dos actividades y ellos manifiestan que bueno. Después planteo otras preguntas, como ¿por qué el oso no pudo inflar los globos?, una niña responde “porque tenía dientes muy afilados”, otra manifiesta “que por sus garras”, yo les digo que si seguros, entonces un niño responde “porque era demasiado grande” y otro agrega “...y fuerte”. Para la pregunta de ¿qué sucede cuando búho intenta inflar la bomba?, algunos niños dicen “porque se le explota” y otros | | |

hacen caras pues no recuerdan se retrocede el video y se coloca el fotograma, un niño dice “porque se vuela el globo”, entonces les pregunto ¿por qué creen que se le vuela el globo?, un niño responde porque tiene alas, pero hace caras de duda. Y otra pregunta fue ¿quién ayudo a inflar los globos? Algunos niños en unísono responden la rana, mientras que a lo lejos se escucha a dos niños decir que el oso. No obstante, se le hace la misma pregunta a Antonella, ella responde que el conejo luego el oso, y posteriormente se queda callada, por lo que, opto por retroceder el video se le pide que mire la imagen, lo que le permite dar la respuesta correcta.

- Enseguida se realiza la actividad de comprensión no sin antes pedir que alisten ciertos materiales (lápiz, colores verde y rojo), ya para el desarrollo: inicialmente se les explica de manera general en que consiste, luego en vista de que algunos niños no han desarrollado la consciencia fonológica de todas las letras obstaculizando su proceso lector y otros niños manifiestan que no saben leer, se realiza la lectura del primer punto y se les lee las preguntas a las que deben responder.

En cuanto al segundo punto no es necesario que haga la lectura, pero en cuanto al tercer punto y luego de que unos cuantos niños habían avanzado en este si debo realizar la lectura respectiva puesto que, algunos niños dicen que no saben leer o no saben qué hacer. (3)

- A partir de la guía (*ilustración al lado derecho*), se obtienen los siguientes resultados:
- Para **el primer punto** 12 estudiantes encerraron y escribieron la respuesta, presentando errores de ortografía, u omitiendo alguna letra, solo un estudiante escribe un sinónimo de la respuesta esperada, pero con errores ortográficos. Por otro lado, 4 cuatro niños encerraron la respuesta correcta, escribieron algunas respuestas o intentaron escribir las respuestas. Y 9 estudiantes solo encerraron la respuesta correcta.
- Para **el segundo punto** 2 estudiantes responden incorrectamente al punto, un estudiante corrige su respuesta, los demás responden correctamente.
- Para **el tercer punto** una sola estudiante responde que ambas son informaciones verdaderas, los demás niños colorearon

Nombre: _____ Fecha: _____

Actividad de comprensión de lectura

1. Lee el siguiente fragmento del cuento "el erizo y los globos de colores":

Hace mucho tiempo, un viejo camión atravesó el bosque, por una carretera llena de baches. Por accidente una caja se cayó del camión. Erizo que, casualmente caminaba por allí, la vio y decidió recogerla.... Cuando al fin llegó a su madriguera, abrió la caja y para su sorpresa, descubrió que estaba llena de globos de colores.



A partir de la lectura, encierra y escribe la respuesta correcta:

| a. ¿Qué se cayó del camión? | b. ¿Qué había dentro de la caja? | c. ¿Quién recogió la caja? |
|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| | | |
| _____ | _____ | _____ |

2. Escribe los números 1, 2, 3 para poner los eventos en la secuencia correcta según el cuento:



3. Colorea con color verde el cuadro que tiene la información correcta y con rojo el que tiene la información incorrecta:

Erizo, conejo, ardilla, oso y búho estaban tristes porque no podían inflar los globos.

Ningún animal quiso ayudar al erizo a inflar los globos.

correctamente, sin embargo, el resultado total y lo que queda sobre la hoja no es fiable porque se observó que algunos estudiantes se copiaron de lo que estaban haciendo los otros compañeros especialmente de los niños o niñas que realizaron el ejercicio de primeras.

| Categorías | Comentarios, preguntas y/o apreciaciones personales |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Procesos de comprensión literal e inferencial. - Seguimiento de instrucciones - Procesos de reflexión. | <p>(1.) Se observa que los niños presentan bajos niveles de atención porque brindan respuestas al azar y no hay una escucha activa a las descripciones dadas, no establecen relaciones entre las características dadas y el animal. Por lo que se opta por preguntar directamente si dicho animal presenta cierta característica en específico y así centrar su atención y orientarlos a pensar en la respuesta correcta.</p> <p>Así mismo se puede apreciar como los niños se emocionaban, y lo manifestaban aplaudiendo o diciendo sí, cuando adivinaban el animal. Algunos niños reconocen que estaban pensando en el mismo animal que dijo el otro compañero, o tenían la misma o similar respuesta para las preguntas formuladas en el cuento del erizo.</p> <p>(2.) Se observa una poca participación en los estudiantes, no se atreven a establecer predicciones o hipótesis.</p> <p>(3.) En el desarrollo de la actividad fue necesario dar las instrucciones un par de veces, y algunos niños se acercaron por tercera vez o cuarta vez para pedir que les explicará que tenían que hacer en el primer o tercer punto.</p> <p>(4.) Se identifica que los estudiantes están en su mayoría en la comprensión desde un nivel literal, son capaces de responder de manera oral utilizando las mismas palabras que se mencionan en el cuento. Otros niños le es más fácil dar la respuesta siempre y cuando tengan como referencia alguna imagen.</p> <p>La formulación de preguntas tanto a nivel literal o inferencial permite a los niños no solo centrar su atención sino una comprensión general del video y reconocer la importancia de la colaboración y amistad.</p> |

Anexo 4: Instrumento de validez

En seguida, encuentra la planilla para la valoración del artefacto de la propuesta de innovación pedagógica y didáctica, tenga en cuenta la siguiente descripción de los criterios y sus respectivos indicadores de calificación.

| CRITERIO | INDICADORES | | | |
|---|-------------|---------|---------|-------------|
| Claridad El aspecto o descriptor para evaluar está planteado con lenguaje apropiado. | 1. Muy baja | 2. Baja | 3. Alta | 4. Muy alta |
| Coherencia El aspecto o descriptor guarda relación con el objeto de estudio y/o la población a quien va dirigida. | 1. Muy baja | 2. Baja | 3. Alta | 4. Muy alta |
| Intencionalidad El aspecto o descriptor contribuye a alcanzar el objetivo general de la propuesta de innovación. | 1. Muy baja | 2. Baja | 3. Alta | 4. Muy alta |
| Pertinencia El aspecto o descriptor está diseñado y pensado para la población a quien va dirigida. | 1. Muy baja | 2. Baja | 3. Alta | 4. Muy alta |

Indicación de diligenciamiento: Según los criterios antes descritos, valore en una escala de 1 a 4 los aspectos o descriptores para evaluar el artefacto principal de la propuesta de innovación pedagógica y didáctica. Señale con una cruz (X) su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación, tiene alguna sugerencia o apreciación, indíquelo en la casilla de observaciones.

| ASPECTO O DESCRIPTOR PARA EVALUAR | Claridad | | | | Intencionalidad | | | | Coherencia | | | | Pertinencia | | | | OBSERVACIONES |
|--|----------|---|---|---|-----------------|---|---|---|------------|---|---|---|-------------|---|---|---|---------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Página web que soporta la propuesta de innovación pedagógica y didáctica. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Diseño | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Navegabilidad | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------|----------|----------|----------|------------------------|----------|----------|----------|-------------------|----------|----------|----------|--------------------|----------|----------|----------|----------------------|
| 5. | Reflexionemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. | Pensemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. | Rúbrica de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Claridad | | | | Intencionalidad | | | | Coherencia | | | | Pertinencia | | | | OBSERVACIONES |
| Actividades alrededor de los cortometrajes que constituyen la fase: “reflexionando: valores que me identifican” | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. | Observemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | Dialoguemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | Interpretemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | Recordemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. | Reflexionemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. | Pensemos | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. | Rúbrica de evaluación | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable Después de Corregir () No Aplicable ()

Apellidos y nombres del evaluador: _____

____ de _____ del 2022

Firma: _____

Anexo 5: diario de campo sesión uno, implementación de la propuesta

| Universidad Pedagógica Nacional - Departamento De Lenguas Diario de Campo Sesión uno, implementación – Practica autónoma | | |
|---|--|------------|
| Lugar: Colegio Domingo Faustino Sarmiento | | Grado: 102 |
| Fecha: 15 septiembre 2022 | Hora de inicio: 7:30 a.m. Hora de termino: 11.50 a.m. | |
| Descripción del lugar, contexto general | | |
| El lugar donde se desarrolla parte de la implementación de la propuesta de innovación es en la sede D del Colegio Domingo Faustino Sarmiento. Allí en la sala de informática junto con los estudiantes del grado 102, se realizan las actividades propuestas para la sesión uno de la primera fase contando con la participación de 24 estudiantes. | | |
| Observación y narración hechos principales | | |
| <p>El día de hoy en principio algunos niños hacen la lectura de libros en compañía de otros mientras los demás compañeros llegan y alisto algunos equipos en la sala de informática.</p> <p>Cuando regreso al salón les pido que dejen los libros en el lugar donde los tomaron y les enseño a los niños una actividad rítmica con el propósito de centrar su atención, luego les solicito alistar sus cartucheras o lápices por que el día de hoy se trabajará en la sala de informática, además les recuerdo algunas reglas a tener presentes en dicho lugar.</p> <p>A través de la proyección de la página se les explica de manera general lo que vamos a realizar, por lo que, debemos pasar por distintas actividades que están numeradas de 1 a 7 y son sobre el cortometraje “amigos del agua”. Se inicia con la actividad de apertura donde se hace la numeración de las fichas a voltear y después se pide a los niños decir un sólo número hasta descubrir los animales, en algunas ocasiones se recuerdan los nombres de los animales descubiertos que vamos... (en otras ocasiones se tuvo que recordar a un par de niños que dijeran un número que hiciera falta pues mencionaron los que ya se habían revelado y encontrado su pareja).</p> <p>Después a partir de la pregunta que acompañaba la actividad inicial <i>¿Qué crees que sucederá con estos personajes en la historia? y otras de la actividad dialoguemos se obtienen este tipo de respuestas “ellos van a trabajar en grupo”, “ellos van a trabajar en grupo”, “ellos se reúnen” “están en grupo” y de allí surge esta pregunta ¿por qué están en grupo, en que van a trabajar? “los animales van a plantar frutas y vegetales en grupos” escucho a lo lejos “ van a cuidar algo” “mirar que están haciendo otros...” para la pregunta ¿dónde ocurre la historia? Los niños expresan que, en el bosque, en la selva y en la sábana, pero un niño señala que “no en la sabana no porque en la sabana los pastos y árboles son secos y no vemos verde”.</i></p> <p>Enseguida se visualiza el cortometraje y al finalizar los niños manifiestan “ya se terminó ay no” “profe, o duro nada” les digo que efectivamente el vídeo es corto y un niño señala que no se llama vídeo sino cortometraje... <i>por lo que a partir de esta idea les pregunto ¿por qué creen que se llama cortometraje?, algunos niños manifiestan “porque no dura mucho” “porque las personas no toman mucho tiempo para ver, es fácil y corto” “las personas lo ven en poquito tiempo y deja un mensaje”.</i> A continuación, se procede con una actividad de interpretación alrededor de dos preguntas <i>¿cómo afectan las acciones de los animales al medio ambiente? y ¿qué quiere transmitir el pollito en los carteles? Para la primera los niños brindan las siguientes ideas: “el agua esta sucia”, “se gasta el agua y se puede acabar” “el agua se desperdicia y muchos animales la necesitan”</i> y en el caso de la segunda las respuestas fueron <i>“no debe regar pócimas al agua”, “el agua se recoge en una caneca”, “es</i></p> | | |

la caja donde se guarda el agua como tesoro", y pregunto si solo se debe guardar allí, otros niños expresan "hay que cuidar el agua" " no debemos desperdiciar el agua", "el agua es tesoro", "debemos cuidarla" "el pollito muestra los carteles porque es una forma de mostrar lo que quiere escribir y porque no puede hablar".

Luego se procede con el desarrollo de una guía por lo que tres niños me ayudan a repartir unas fotocopias, se les pide escribir su nombre y la fecha. Se hace un recorrido alrededor del salón para aclarar algunas dudas porque ciertos niños no sabían que debían hacer inicialmente y otros no contaban con los materiales (lápiz) para ejecutar la guía. Se hace la proyección de la guía para explicar cada uno de los puntos y los niños puedan tener de referencia las imágenes a color, ya que la guía impresa se trabajó a blanco y negro.

Durante su desarrollo se identifica como algunos niños se acercaron para pedir aprobación de su proceso, además de manifestar que no estaban seguros si una imagen estaba o no, de ahí que, se les invitaba a mirar muy bien si el animal o el lugar que estaban mostrando la imagen apareció en el cortometraje. Algunos niños cambiaron sus respuestas para la última imagen indicando en principio que si hacia parte del cortometraje y luego que no, recordando que el oso no apareció durante el corto.

En cuanto al segundo punto la mayoría de los niños identificaron todos los personajes mientras que unos pocos los identificaron parcialmente. Y para el tercer punto la mayoría de los niños señalaron como mensaje principal la primera frase, dos niños indicaron que la segunda y unos pocos no contestaron al punto.

A continuación, evidencia de algunas guías:

Nombre: Julio Cáril
Fecha: 20 de Septiembre de 2012

Identifica cuáles situaciones se presentan y cuáles no durante el cortometraje:

Señala los personajes que viste durante la historia "amigo del agua":

Indica cuál es el mensaje principal que transmite el cortometraje:

- El uso de agua como parte de la vida.
- La importancia del cuidado y preservación del agua.
- El agua como un recurso que se debe cuidar.
- La utilización de agua en muchos contextos.

Nombre: Yuliana Patricia Rodríguez
Fecha: 20 de Septiembre de 2012

Identifica cuáles situaciones se presentan y cuáles no durante el cortometraje:

Señala los personajes que viste durante la historia "amigo del agua":

Indica cuál es el mensaje principal que transmite el cortometraje:

- El uso de agua como parte de la vida.
- La importancia del cuidado y preservación del agua.
- El agua como un recurso que se debe cuidar.
- La utilización de agua en muchos contextos.

Nombre: Yuliana Patricia Rodríguez
Fecha: 20 de Septiembre de 2012

Identifica cuáles situaciones se presentan y cuáles no durante el cortometraje:

Señala los personajes que viste durante la historia "amigo del agua":

Indica cuál es el mensaje principal que transmite el cortometraje:

- El uso de agua como parte de la vida.
- La importancia del cuidado y preservación del agua.
- El agua como un recurso que se debe cuidar.
- La utilización de agua en muchos contextos.

Enseguida, los niños participan en la actividad de reflexionemos donde manifiestan que algunas acciones para cuidar y preservar el agua en casa son: “lleno un vaso cuando me cepillo los dientes”, “cierro la llave cuando me cepillo los dientes”, “si hay una gotera colocar unos valdes”, “cuando llovizna recojo el agua y luego la gasto”, “cuando me baño no gasto tanta agua...”, “me baño rápido” “mi mamá recolecta el agua y la utiliza para lavar los baños”, “yo solo utilizo el agua para tomar o hacer la comida”, “yo recolecto el agua cuando me baño” y otras niñas dicen que ahorran el agua y no la desperdician pero no hacen mención a acciones específicas.

En el caso de la pregunta ¿creen que deben recibir un premio por cuidar el agua? Algunos responden que no justificando que “cuidar el agua es una responsabilidad y/o una obligación”, también diciendo que “seríamos abusivos”, “si no la cuidamos, no sobrevivimos” “si recibimos premios, se acabaría el agua”, “los premios son dulces entonces no porque nos haría daño al cuerpo” “... nos podemos enfermar” y otros niños dicen que sí, pero que solo una vez y ya” “no tantas veces, porque eso es abusar”.

Y para la última actividad que consistía en marcar las imágenes que mostraba el desperdicio del agua, la mayoría de los niños señalaron todas las imágenes, a unos pocos les faltó indicar una imagen “la del niño en la bañera” y 2 niños indicaron una imagen como si se estuviera desperdiciando el agua cuando no. Luego se hace la retroalimentación verificando el ejercicio a través de la página, lo mismo se realiza con la guía de la actividad “recordemos”.

Finalmente, se les pregunta a los niños como se sintieron en el desarrollo de las actividades, aquí se leen los criterios de comprensión que aplican para la sesión y se les pide levantar la mano según carita feliz, seria o triste. Se identifica como muchos niños son coherentes de acuerdo con lo que realizado y procesos durante la sesión.

| Categorías | Comentarios, preguntas y/o apreciaciones personales |
|--|---|
| <p>Procesos de comprensión literal, inferencial y crítico.</p> <p>Procesos de reflexión e interpretación.</p> <p>Seguimiento de instrucciones</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. En la actividad inicial se identifica como los niños están entusiasmados con encontrar las parejas y manifiestan alegría cuando un niño logra encontrar la pareja. 2. En algunos casos, se observa que plantear otras preguntas contribuye o fomenta un poco la expresión oral y desarrollar más sus ideas. 3. La implementación de la propuesta se realiza con apoyo y proyección del artefacto creado a través de un video beam, ya que, aunque existen medios como computadores y Tablet, en el contexto de aplicación no se cuenta con acceso a internet, por ello para algunas actividades se hace la debida impresión del material didáctico diseñado y que se encuentra disponible en la página web “leyendo cortos”. 4. En el proceso de autoevaluación se hace uso de sinónimos para darles a entender mucho mejor dos de los criterios desde los cuales se quiere que los niños evalúen su proceso, (establezco conexiones... y deduzco lo que quiere transmitir...). No obstante, cabe señalar que los procesos evaluativos de dan durante toda la sesión. 5. En ciertos momentos se debe llamar la atención a varios niños ya que están distraídos o hablando entre ellos, esto también porque en el lugar donde se lleva a cabo la sesión no se frecuenta mucho por lo que para ellos es novedad y causa curiosidad lo que allí se encuentra. 6. Respecto a uno de los puntos de la guía donde los niños debían identificar el mensaje principal, los niños señalaron que se debía utilizar agua lluvia para regar las plantas siendo este uno de los mensajes secundarios, y evidenciando tal vez una comprensión parcial en su momento sobre lo que nos intentaba mostrar el cortometraje. |

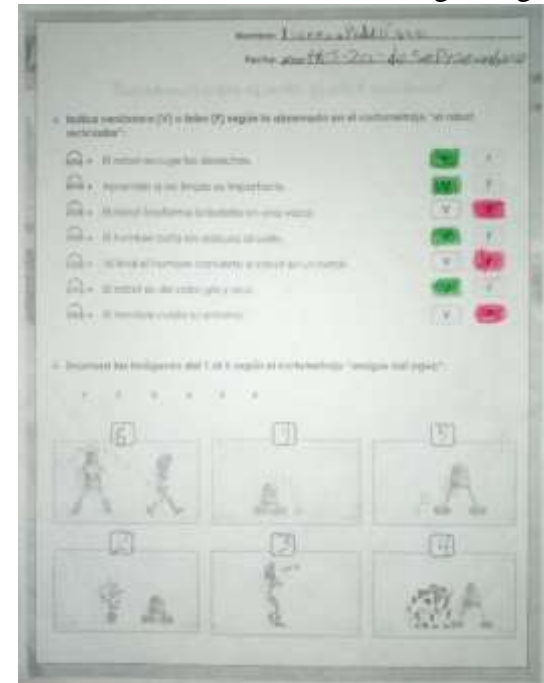
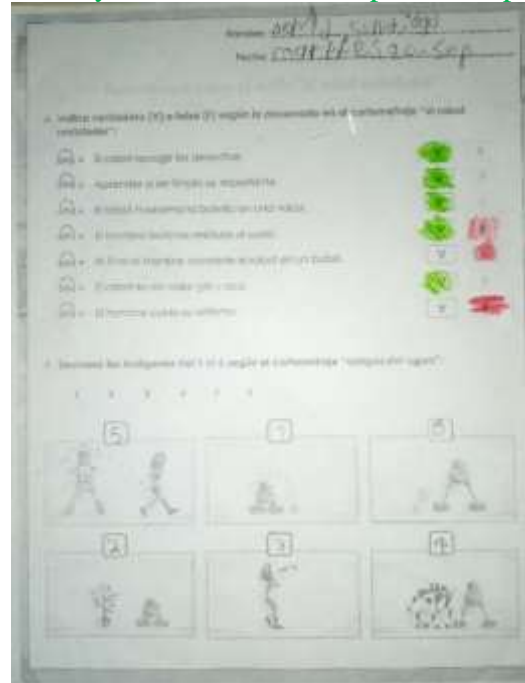
Anexo 6: diario de campo sesión dos, implementación de la propuesta

| Universidad Pedagógica Nacional - Departamento De Lenguas Diario de Campo Sesión dos, implementación – Practica autónoma | | |
|--|---|------------|
| Lugar: Colegio Domingo Faustino Sarmiento | | Grado: 102 |
| Fecha: 20 septiembre 2022 | Hora de inicio: 7:15 a.m. Hora de termino: 9:30 a.m. | |
| Descripción del lugar, contexto general | | |
| En la sala de informática ubicada en la sede D del Colegio Domingo Faustino Sarmiento, y junto con los estudiantes del grado 102, se realizan las actividades propuestas para la sesión dos de la primera fase de la propuesta de innovación y contando con la participación de 27 estudiantes. | | |
| Observación y narración hechos principales | | |
| <p>Al empezar la sesión algunos niños se encuentran leyendo unos libros mientras que otros están armando el rompecabezas de la colección de libros "Julián"</p> <p>Brindo apoyo a una niña porque ha mostrado interés por superar sus dificultades durante el proceso lector, en ciertos momentos hacemos pausas para hacer énfasis en el sonido de algunas letras, además que en instantes le pido que continúe para dar una ronda por el salón y mirar e intentar que los niños me relaten o cuenten que libros están leyendo o que ha sucedido en la historia.</p> <p>Ya luego estando en la sala, comienzo indagando por el cortometraje que se vio la sesión pasada, ¿cuál fue? ¿Cómo se llamaba? ¿Qué pudimos ver? Lo niños manifestaron que fue “amigos del agua”, “que los animales buscaban que los otros no desperdiciaran el agua”, “que su cuidado era una obligación” “que nos tocaba cuidar el agua o si no nos podemos morir”</p> <p>Después les explico que hoy se trabajará alrededor de otro cortometraje, les pido que lean el texto que acompaña la imagen, y les pregunto ¿qué creen que nos mostrará el corto? y manifiestan que "el robot y el humano son amigos", " el robot alza lo que hay en la ciudad", "el robot recoge la basura que hay en el mundo", "... en el parque"</p> <p>Luego algunos niños me preguntan si vamos a hacer la actividad de la vez pasadas descubrir imágenes pues ya reconocen la página mediante la cual se ha venido trabajando. Les digo que probablemente y se da inicio descubriendo que, si la vamos a realizar, sin embargo, en esta ocasión a través de la dinámica “tingo tango” los niños indican que ficha voltear dependiendo al que haya caído en "tango". Hacia el final de la actividad algunos niños me manifiestan que no han participado por lo que les recuerdo que siempre habrá un momento en mi clase donde ellos participarán.</p> <p>Antes de ver el cortometraje recordamos entre todos que imágenes descubrimos y teniendo en cuenta la imagen del robot les pregunto ¿qué es un robot? Algunos niños expresan que "... Es una máquina", digo ¿una máquina y qué hace? " es un aparato que hace las cosas solo" " es una máquina que ayuda a hacer cosas a las personas" "es algo que funciona con tecnología" también de acuerdo con unos objetos que aparecieron" les pregunto si conocen ¿qué es reciclaje? La mayoría dice que "es reciclar cosas" "algunos objetos los recogemos y luego los utilizamos para hacer otras cosas" "es recoger cosas" "según colores yo coloco cosas en la caneca"</p> | | |

Posteriormente se mira el cortometraje y durante se escuchan algunas voces decir "mira la botella" "la hamburguesa" esto con respecto a las imágenes de la actividad inicial, ya hacía el final los niños manifiestan su asombro, sorpresa e incluso risa cuando el robot toma al humano y lo convierte en un bebé. Además, piden que lo vuelva a reproducir porque era aún más corto que el de la vez pasada.

Enseguida desde la hipótesis de que " el robot y el humano eran amigos " se les pregunta si eso sucedió durante la historia, los niños coinciden en que no y un par de niños expresa que no porque el humano botaba las cosas y el robot las recogía. Además, mediante un pequeño diálogo desde las preguntas ¿si creen que las acciones del humano son buenas? ellos concuerdan en que no explicando que "daña la ciudad, el país, el ambiente" "botar basura al piso es incorrecto" "eso no es cuidar el medio ambiente", "podría hacer que se acabe el agua y morimos" "Y debemos cuidar nuestro entorno". Con respecto, a la pregunta de ¿por qué el robot trasforma al humano en un bebé? Los niños dijeron que "porque el señor estaba botando la basura", "el hombre tiro las cosas a la calle", "el señor bota basura", "porque el señor le lanzo una hamburguesa", desde esta última respuesta les pregunto si el robot lo hizo por venganza y varios niños expresan que no, un niño agrega que es para que el hombre vuelva a ser humano, la profe titular pregunta si acaso el bebé no es un humano los niños se quedan pensando y después se escucha decir que "porque es para que el señor aprenda a no botar cosas" "el hombre aprenda a cuidar su ciudad"

Después se lleva a cabo una guía desde el cortometraje; aquí se pudo identificar que los niños presentaron dificultad para seguir las instrucciones, en especial para el punto relacionado con verdadero falso pues muchos niños marcaron para varias frases tanto verdadero (V) como falso (F) a pesar de que se les explico varias veces. De un total de 27 estudiantes que participaron en la actividad, solo 9 estudiantes responden bien al punto, y en cuanto al segundo punto donde debían ordenar los hechos 17 estudiantes responden correctamente, otros tuvieron dificultad para identificar el orden de hechos específicos y 2 estudiantes no responden al punto. A continuación, evidencia de algunas guías:



Posteriormente, entre todos se realiza la corrección de la guía desde la plataforma de liveworkshop reflexionando a su vez sobre algunas frases como “el robot recoge los desechos” “aprender a ser limpio es importante” “el hombre convierte el robot en un bebé” y tomando como apoyo de nuevo el video mostrando imágenes precisas e invitando a los estudiantes a reflexionar sobre la respuesta correcta.

Enseguida, los niños trabajan por equipos de tres planteándoles que el robot luego de recoger cierta basura, desechos y/o residuos debe clasificarlos en unas canecas entonces ellos deberán ayudarlo con esa clasificación señalando la casilla correspondiente, (desde la páginas web les muestro el cómo explicación para los primeros dos objetos, y también entre todos reconocemos los objetos a clasificar) se deja la proyección de la actividad para que ellos puedan ver bien las imágenes, teniendo en cuenta que ellos deben resolverlo en unas copias y la calidad de algunas imágenes al imprimir no quedaron muy bien.

Al final se obtiene éxito y un buen desarrollo de la actividad por parte de 8 grupos, mientras que 2 grupos presentaron problema para clasificar un par de objetos y en el caso de dos niñas que inicialmente deciden trabajar como grupo se observa que dialogan por momentos y “cruzan palabras”, pero después de unos minutos una de las niñas me solicita una copia presentando la actividad de manera individual.

| Categorías | Comentarios, preguntas y/o apreciaciones personales |
|--|--|
| <p>Procesos de comprensión literal, inferencial y crítico.</p> <p>Procesos de reflexión e interpretación.</p> <p>Seguimiento de instrucciones</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Para el ejercicio de verdadero y falso, en algunas ocasiones se vio como algunos niños se acercaban a preguntar que significaban ciertas palabras pues no lograban comprender la frase en su totalidad. Además, que durante el desarrollo de la guía se les brinda acompañamiento por lo que algunos niños cambian sus respuestas luego de prestar atención a lo que decían las frases. 2. Se puede identificar que algunos niños (8) no identificaron en el papel el mensaje que quería transmitir el corto, no obstante, mediante el diálogo y con constante retroalimentación hacia el final de la sesión la mayoría entiende el mensaje. 3. Se puede observar que uno de los mayores inconvenientes para que los niños desarrollen con éxito algunas actividades es prestar atención a las indicaciones de la maestra, ya que es constante ver como ellos se acercan a preguntar qué es lo que deben hacer. 4. Es importante la formulación de otras preguntas para que los estudiantes puedan desarrollar sus ideas, puesto que a veces los niños repiten lo que otros han dicho, sin plantear o decir otras ideas u opiniones. 5. Las actividades de interpretación y reflexión posibilitan y reflejan el interés por los niños a participar, a desarrollar su producción oral y pensamiento crítico frente a las situaciones que se plantean. 6. En el desarrollo de la última actividad se vio como algunos niños se molestaron porque no pudieron hacer equipo con los compañeros que querían. Además, entre algunos grupos se vio una especie de rivalidad, pues manifestaban que “otro grupo, ellos se estaban copiando” y que ellos ya habían terminado el ejercicio antes que los otros. Igualmente, debo acercarme por algunos grupos y recordarles en que consiste la actividad ya que estaban marcando varias casillas para un mismo objeto. |

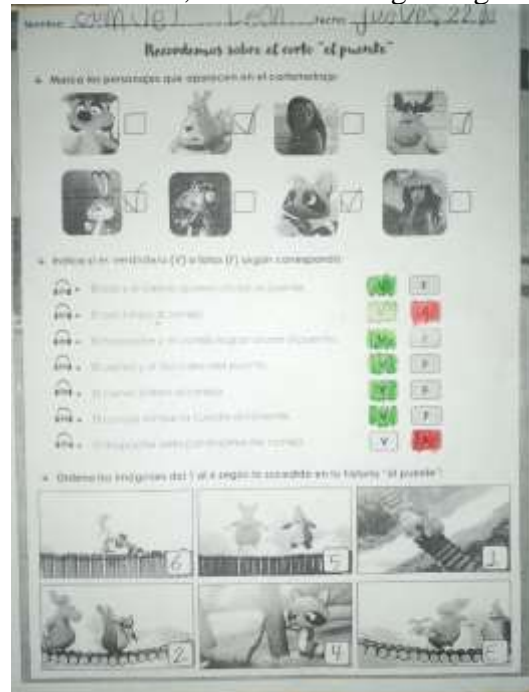
Anexo 7: diario de campo sesión tres, implementación de la propuesta

| Universidad Pedagógica Nacional - Departamento De Lenguas Diario de Campo Sesión tres, implementación – Practica autónoma | |
|--|---|
| Lugar: Colegio Domingo Faustino Sarmiento | Grado: 102 |
| Fecha: 22 septiembre 2022 | Hora de inicio: 7:15 a.m. Hora de termino: 9:30 a.m. |
| Descripción del lugar, contexto general | |
| El lugar donde se desarrolla parte de la implementación de la propuesta de innovación es en la sede D del Colegio Domingo Faustino Sarmiento. Allí en la sala de informática junto con la participación de 25 estudiantes del grado 102, se realizan las actividades propuestas para la sesión tres correspondiente a la segunda fase de la propuesta. | |
| Observación y narración hechos principales | |
| <p>Este día se continua con la aplicación parcial de la propuesta. Por lo que, se preparan los equipos en la sala mientras que los niños terminan de organizar unos libros que habían cogido. Después de la llegada de la mayoría de los estudiantes, se practica la actividad rítmica de chocolate a petición misma de los niños pues algunos manifiestan que ya la pueden hacer más rápido, ayudando además a centrar su atención y así escuchar las instrucciones para dirigirnos a la sala de informática donde se llevará a cabo la sesión.</p> <p>Al inicio de la sesión se les contextualiza y explica como navegar en la página web de la propuesta (esto si en algún momento ellos llegan a tener acceso a la plataforma). Se procede a desarrollar la actividad inicial que consiste en armar el rompecabezas, por lo que se les da una pista colocando una de las piezas y a partir de esta se pregunta cual puede encajar hasta descubrir la imagen. Posteriormente, y como algunos niños dicen que ya vieron ese corto se les pide que no vayan a contar que ocurre y junto con los otros niños que no lo han visto, se habla sobre lo que posiblemente ocurrirá en el cortometraje, ellos señalan "que alguien rompió el puente y los animales están buscando quién fue", también "que los animales están jugando" "los animales cruzan el puente" "los animales están cuidando las plantas y el agua".</p> <p>Respecto a las preguntas del momento "¿dialoguemos" ¿conoces qué es la cooperación? los niños manifiestan no conocer la palabra, entonces les digo si escuchan la palabra cooperar, colaborar y un niño dice ayudar. Por otro lado, las primeras ideas de lo que ellos entienden por trabajar en equipo son "es cuando se ayudan unos con otros" "trabajar en grupo" "hacer las cosas y colaborar" "la profe nos pide hacer algo juntos" "no pelear".</p> <p>Después, se mira el corto "el puente" y hacia el final hago una pausa para indagar sobre como ellos creen que finaliza la historia algunos niños expresan que "el Mapache y el conejo no logran cruzar el puente..." "el Mapache pasa por las cuerdas -cabuya- gracias a sus garras mientras que el conejo salta por los troncos" "el Mapache se devuelve y deja pasar al conejo". Aquí la visualización del corto se ve interrumpida a solicitud de la profe titular y la encargada del refrigerio ya que parte de este es una paleta y para evitar que se derrita, los niños deben comérsela, es así como ellos salen al pasillo para evitar algún incidente dentro de la sala.</p> <p>Pasado aproximadamente unos 25 minutos y reunidos nuevamente en la sala de informática se recuerda de manera general las ideas dadas respecto a cómo los niños creen que terminará la historia, se reproduce el corto desde el principio.</p> | |

Después desde los posibles finales que ellos habían planteado, se indaga si ocurrió o no, finalmente ¿qué pasó?... Por otro lado, se plantea unas preguntas en específico a Antonella ya que estuvo un poco distraída y fomentando el desorden, se empieza preguntándole ¿qué animales se cayeron del puente? Ella dice que el oso, pero no se acuerda del otro animal por lo que los niños comienzan a levantar la mano, y terminan diciendo el otro animal, también se indaga ¿qué animales rompieron/trozaron la cuerda que sostenía el puente?, Ella no responde a pesar de que se proyecta la imagen para darle la pista, por lo que le pido a otro niño que de la respuesta ya que también estaba fomentando la indisciplina. En vista de que no son los únicos niños que promueven el desorden se les recuerda la importancia de prestar la atención, de escuchar lo que la profesora está diciendo para continuar con el desarrollo de las actividades.

Luego, se procede con el desarrollo con la guía; durante esta actividad se observa como algunos niños la realizan rápidamente pues estuvieron atentos a la explicación sobre en qué consistía cada punto y ya están familiarizados con este tipo de ejercicios en base a sesiones previas. Sin embargo, fue necesario acercarme a varios puestos para hacer énfasis en seguir las instrucciones, y en el segundo punto hacer la lectura respectiva de las frases a indicar si eran verdaderas o falsas.

25 niños participan en la ejecución de la guía y se identifica una mejoría en sus niveles de comprensión puesto que para el primer punto que era identificar los personajes todos los niños excepto 1 respondieron correctamente, en el segundo punto 17 niños responden bien, los demás niños indicaron alguna frase mal o marcaron las dos opciones para una o dos frases. Y en el caso del tercer punto donde debían indicar el orden de los acontecimientos: 19 niños los ordenan según lo visto en video, 2 niños cambian el orden de dos situaciones, otros dos presentan gran dificultad y 2 estudiantes no responden al punto. A continuación, evidencia de algunas guías:



Enseguida del descanso, hay un espacio donde los niños reflexionan sobre la pregunta y el caso planteado para el momento reflexionemos, aquí utilizo términos similares y se replantea un poco la pregunta puesto que al principio se identifica que los niños no la entendieron manifestando que no era necesario que el oso y el ciervo trabajarán en equipo ni se ayudarán para cruzar el puente sin brindar una justificación o explicar el porqué. Pero luego algunos niños señalan que para pasar el puente “el ciervo y el oso hubieran hecho lo mismo que el oso y el mapache”, “hablarán y llegar a un acuerdo”, “el oso que empezó con una actitud fea se devolviera”, “que el ciervo se hubiera corrido un poco”, “los animales grandes debieron trabajar como los animales pequeños, ayudarse” “Los animales pequeños dan ejemplo a los grandes y no se pelean, eso está mal porque debió ser lo contrario”

Para el caso de ¿qué pasaría sí? Un niño pregunta que es una obra de arte por lo que desde los conocimientos previos e ideas de los mismos compañeros él logra comprender a que se refiere. Y como solución a la problemática del caso los niños expresaron “yo comparto los materiales con el compañero”, “miramos que materiales hay disponible en nuestras casas” “pensar en algo que se pueda hacer y no necesite salir a comprar materiales” “buscarnos materiales que se puedan reutilizar”, “ayudarnos para terminar bien el trabajo” “no pelear y hacer la actividad, ... el trabajo”

Después, los niños trabajan en sus cuadernos donde mediante un dibujo representan otro final para la historia, aquí me acerco a los puestos para conocer un poco más sobre sus finales y aclarar dudas. Además, que en un caso debí recordarle a un niño en qué consistía la actividad pues según la explicación que me daba de sus dibujos parecía estar creando una historia completamente nueva y diferente; le hago saber lo bonito que es crear historias pero que es importante seguir a las indicaciones.

Ya luego de que la mayoría ha terminado, invito a los niños a compartir y explicar sus dibujos, al principio se ve una abstinencia, pero a medida que van pasando las primeras niñas los demás niños se motivan y expresan que quieren mostrar lo que han realizado “yo profe” “yo quiero pasar también”

Entre algunos de los finales alternativos que los niños propusieron fueron: “todos los animales, el ciervo, el oso, el conejo y el mapache se hacían amigos”, “que el conejo se iba con el mapache hacia un lado del puente” “que el conejo y el mapache no cogían caminos distintos, sino que se convertían en amigos y hablaban”, “que los animales hablaban en lenguaje de señas”, “que el conejo cuidaba del mapache porque hacia sol..... o lluvia”. En algunos casos los niños mostraron como incluían otro animal a la historia para que luego con el conejo y el mapache jugaran, otros se dibujaron dentro de la historia y expresaron que ellos iban a rescatar a los animales que se cayeron del puente”. (En ciertos instantes yo debí retomar y expresar lo que los niños habían tratado de decir en vista que los niños no hablaban con un tono alto y era muy difícil que los otros entendieran sus dibujos)

Finalmente nos dirigimos nuevamente al salón, la docente pide a algunos niños sus cuadernos de comunicaciones y pega unas circulares, después me pide que los organice y los lleve al patio donde serán recogidos por sus padres.

| Categorías | Comentarios, preguntas y/o apreciaciones personales |
|---|--|
| <p>Procesos de comprensión literal, inferencial y crítico.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. El desarrollo de las sesiones de la segunda fase tendría un tiempo de 3 horas o más para cada uno de estas. 2. Se identifica una mejoría en sus niveles de comprensión, pues todas las actividades en conjunto ayudan a que los niños desarrollen habilidades y competencias para alcanzar poco a poco una mejor comprensión de textos. 3. En el caso de Samuel, un niño con autismo la docente titular me apoya para que desarrolle la guía del momento/actividad “recordemos”, mientras que yo oriento a otros. Además, cabe señalar que al final de este |

| | |
|--|--|
| <p>Procesos de reflexión e interpretación.</p> <p>Seguimiento de instrucciones</p> | <p>momento y antes de salir al descanso tuve que quedarme con varias estudiantes pues no habían desarrollado gran parte de la guía. Por ello, es necesario mirar cómo estar más atenta y brindar apoyo oportuno a los niños.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. La agilidad de algunos niños para realizar las actividades hace que ellos inciten el desorden dentro del aula de clase. 5. Fue necesario el uso de diversas estrategias para centrar la atención de los niños y niñas, desde inventar y contar un chisme, dinámicas de movimiento y rondas de advertencia. Sin embargo, el llamado de atención fue necesario y constante también en la sesión de clase especialmente hacia el final pues los niños no escuchaban a sus compañeros, hablaban entre ellos, se ponían a jugar con las sillas y los colores. 6. En la actividad de cierre, unos pocos niños no quisieron compartir el final expresando que no habían terminado o que simplemente no querían. Además, este tipo de ejercicios puede tomar un tiempo considerable ya que muchos dudan y se quedan pensando en lo que pueden o no pueden dibujar. |
|--|--|

Anexo 8: diario de campo sesión cuatro (seis), implementación de la propuesta

| Universidad Pedagógica Nacional - Departamento De Lenguas Diario de Campo Sesión tres, implementación – Practica autónoma | | |
|---|--|------------|
| Lugar: Colegio Domingo Faustino Sarmiento | | Grado: 102 |
| Fecha: 01 de noviembre de 2022 | Hora de inicio: 8:30 a.m. Hora de termino: 12:30 p.m. | |
| Descripción del lugar, contexto general | | |
| El lugar donde se desarrolla otra de las sesiones de la propuesta de innovación es en la sede D del Colegio Domingo Faustino Sarmiento. Allí en salón 102 junto con los estudiantes se realizan las actividades propuestas para una sesión correspondiente a la tercera fase de la propuesta y donde se trabajó alrededor del cortometraje “el regalo”. | | |
| Observación y narración hechos principales | | |
| <p>En el inicio de la sesión los niños realizan de la oración junto con la profesora titular, mientras termino de alistar los equipos para proyectar el artefacto de innovación.</p> <p>Luego procedemos con el desarrollo de las actividades alrededor del cortometraje “el regalo”, de tal manera que en la actividad de observemos y por medio de la dinámica “pato ganso” algunos niños descubrieron algunos objetos escondidos en la imagen, les hice acercarse al computador para que ellos mismos interactuaran y seleccionaran el objeto escondido. Después, genero un diálogo a partir de la pregunta ¿qué relación o vínculo tendrán los personajes?, donde varios niños expresan y coinciden en que “el perro es el amigo del niño, hay una amistad entre ellos” después les pregunto ¿qué creen que ocurrirá en la historia?, los niños expresan “el perro quiere jugar con el niño”, una niñas comienza a relatar parte de la historia pues manifiesta ya haber visto el cortometraje, por lo que dejo que participen otro niños diciendo “que el perro quiere jugar con el niño”, el niño juega con su control”.</p> | | |

Enseguida a través de otras las preguntas como ¿qué es un regalo para ustedes?, y ¿por qué ustedes dan un regalo o en que ocasiones?, los niños participa diciendo que “es algo que das a alguien” “una persona me da algo”, “son objetos o cosas que se comparten” “yo recibo regalos cuando cumplo años” “en navidad recibimos muchos regalos” alguien dice “de familiares y amigos”, “yo doy un regalo para generar felicidad” “...para emocionar a la otra persona” “siempre que doy un regalo lo doy con amor y cariño” “cuando das un regalo es para felicitar a una persona por algo especial” “los regalos producen alegría”, “cuando doy un regalo alegre a la otra persona” “...es para que se ponga feliz, contenta”.

Posteriormente se reproduce el corto, durante este los niños muestran actitudes de asombro, sorpresa y risa.

Después, desde otra discusión se recuerdan los personajes principales, y se habla alrededor de situaciones concretas como quién le da el regalo al niño, dónde estaba la mamá del niño antes de llegar a la casa, diciendo que “en el trabajo y comprando el regalo”, que le dice al niño cuando le entrega el regalo, “que deje jugar y abra el regalo, cómo es la actitud del niño cuando recibe el regalo, ellos dicen que de alegría felicidad pero luego cambia su actitud a “enojo, rabia, tristeza,” Matías dice porque el niño se da cuenta “que su pata la tiene así (muestra con su mano)”, porque le hace falta una patita” “una parte de su patica le falta” y entonces les pregunto qué sucede y pasa luego con el perrito, entre varios se llega a la idea similar de que “el perrito quiere jugar con la pelota, intenta e intenta hasta que al final el niño le hace caso y salen de la casa a jugar” por lo que les digo que a pesar de su condición el perrito no, ellos completan diciendo “no se rinde”, después desde la pregunta ¿Cómo creen que el perrito convence al niño para jugar” una niña dice “busca y persigue la pelota y se la entrega al niño”, otro niño manifiesta que “el perro insiste varias veces hasta que lo convence” y una niña dice que “a pesar que se cae el perrito al buscar la pelota vuelve y se levanta”.

Por otro lado, les preguntó ¿a qué creen que juega el niño?, los estudiantes concuerdan que un video juego por el control que tiene en su mano, reproduzco el inicio del corto y les invito a decir que tipo de juego, varios niños mencionan juegos con armas, como matar zombis, cazar animales, matar extraterrestres, etc. Les digo que no sabemos con certeza el juego, pero por el sonido podemos decir que se usan armas. Además, les pregunto ¿por qué creen que el niño prefiere al principio jugar con su Xbox y no salir, ellos dicen “porque al igual que el perrito le hace falta una pierna, “quiere estarse en la casa” “no quiere hacer esfuerzo”, y una niña Dulce María dice, pero “al final el niño decide jugar con el perrito porque, así como el perro sale, él también puede”

Luego los niños desarrollaron la guía del momento recordemos donde el 90% de estudiantes respondieron bien al ejercicio de verdadero y falso, frases en un sentido inferencial y literal. El total de los estudiantes identificaron los personajes que no hacían parte del corto y por tanto los personajes principales o secundarios, y para el tercer punto el 97% de los estudiantes ordenaron las imágenes según lo narrado por la historia, el otro porcentaje tuvo dificultad en identificar el orden de dos sucesos. (1)

Enseguida los estudiantes salen a descanso y toman su refrigerio. Cuando regresan al salón participan en una prueba diagnóstico que realiza una compañera de octavo semestre con el fin de mirar sus niveles de comprensión de lectura. Por lo que los estudiantes son divididos en dos grupos; los niños que leen “fluidamente” y los niños que requieren de apoyo mediante una lectura dirigida. Es así como, en una primera parte los estudiantes leen la lectura denominada “la mariposa alita” y responden a unas preguntas, entre ellas ¿Qué le gusta hacer a la mariposa?, ¿en dónde se reposo?, ¿qué sucedió con ella?, ¿de qué color era?, además de hacer el dibujo o versión propia de la mariposa. En la segunda parte los niños responden a unas preguntas formuladas de manera oral en torno al audio cuento denominado “el erizo y los globos” como: ¿qué fue lo que encontró el erizo?, ¿por qué la ardilla no pudo inflar los globos?, ¿quién ayudo a los demás animales?, ¿por qué los animales estaban tristes?, entre otras; brindando los estudiantes respuestas coherentes frente a lo sucedido en las historias.

Terminada la prueba diagnóstico y viendo que aún quedaba tiempo para finalizar la jornada se continua con la aplicación de la sesión, por lo que inicialmente reproduzco el cortometraje y después de su visualización dialogamos sobre lo que más les gusto y cual hubiera su reacción al recibir el regalo; obteniendo las siguientes respuestas: “que el niño finalmente sale a jugar con el perro”, “la característica que tiene en común el perro y el niño” “el niño se siente identificado con el perrito” “la persistencia del perrito para poder jugar con el niño”, “como al final el niño sale y juega con el perrito, porque el perrito al final le demuestra que así no tenga una pata puede hacer las cosas”

Finalmente, los niños trabajan sobre una fotocopia encontrando algunos valores que se puede evidenciar en el cortometraje y proponiendo algunos títulos alternativos. No obstante, esta actividad no se logra terminar en totalidad porque es hora de salir y los padres han llegado por ellos.

| Categorías | Comentarios, preguntas y/o apreciaciones personales |
|---|---|
| <p>Procesos de comprensión literal, inferencial y crítico.</p> <p>Procesos de reflexión e interpretación.</p> | <p>La sesión inicia tipo 8:40 debido a que los profesores tenían una reunión y por ello los niños entraron tarde.</p> <p>(1) El acompañamiento y resolución de dudas durante el desarrollo de la guía fue vital para obtener los resultados positivos.</p> <p>(2) La aplicación de la prueba diagnóstica de la compañera permitió evidenciar como los estudiantes han mejorado en sus niveles de comprensión, sobre todo en aquellos niños que en un inicio presentaban bajo desempeño, ya que cuando me acercaba a los puestos pude mirar como la mayoría de sus respuestas fueron acertadas, además a las preguntas planteadas desde el video el erizo también la mayoría o sino la totalidad de las respuestas fueron coherentes a lo sucedido en la historia.</p> |